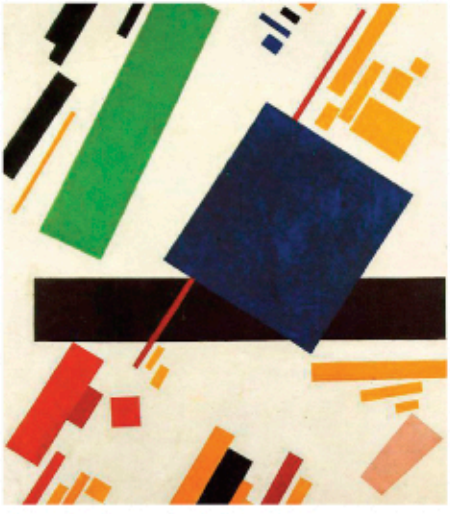

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES: DESAFÍOS CULTURALES, PEDAGÓGICOS Y DE POLÍTICA EDUCATIVA

Emilio Tenti Fanfani (coordinador)

Cristián Bellei Carvacho
Bradley A. U. Levinson
Geraldo Magela Pereira Leão
Gérard Mauger
Jaume Sarramona López
Emilio Tenti Fanfani
Flavia Terigi
Guillermina Tiramonti

UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

iiep
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES: DESAFÍOS CULTURALES, PEDAGÓGICOS Y DE POLÍTICA EDUCATIVA

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES: DESAFÍOS CULTURALES, PEDAGÓGICOS Y DE POLÍTICA EDUCATIVA

Emilio Tenti Fanfani (coordinador)

Cristián Bellei Carvacho
Bradley A. U. Levinson
Geraldo Magela Pereira Leão
Gérard Mauger
Jaume Sarramona López
Emilio Tenti Fanfani
Flavia Terigi
Guillermina Tiramonti

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

La escolarización de los adolescentes : desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa /
Cristian Bellei Carvacho ... [et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE -Unesco, 2012.
256 p. ; 21x14 cm.

ISBN 978-987-1875-19-1

1. Políticas Educativas. 2. Pedagogía. I. Bellei Carvacho, Cristian.
CDD 370.1

Tapa: Kasimir Malevich, *Suprematist Painting*, 1916 (fragmento).

© IIPE - UNESCO Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires, Argentina
Tel. (5411) 4806-9366
www.iipe-buenosaires.org.ar
info@iipe-buenosaires.org.ar

Impreso en Argentina.
Primera edición 2012.
Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Edición a cargo de Publicaciones, IIPE-UNESCO Buenos Aires

Las ideas y las opiniones expresadas en estos textos son propias de los autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IIPE. Las designaciones empleadas y la presentación del material no implican la expresión de opinión alguna, cualquiera que ésta fuere, por parte de la UNESCO o del IIPE, concernientes al estatus legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites.

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Los autores

Cristián Bellei Carvacho

Es sociólogo por la Universidad de Chile, magíster en Política Educacional y doctor por la Universidad de Harvard. Ha sido especialista del Ministerio de Educación de Chile y coordinador del área de Educación de UNICEF en Chile. Se desempeña como investigador asociado del Centro de lnvestigación Avanzada en Educación y profesor asistente de la Escuela de Sociología en la Universidad de Chile. Sus áreas de investigación son la política educacional, el mejoramiento escolar y la equidad educativa. Es autor y editor de libros, y artículos en revistas académicas sobre estos temas.

Bradley Adam Unger Levinson

Es doctor en antropología por la Universidad de Carolina del Norte-Chapel Hill y profesor-investigador en Indiana University-Bloomington. Ha sido director del Centro de Estudios Latinoamericanos y del Caribe de la Universidad de Indiana. Su producción intelectual se ha centrado en el concepto de cultura estudiantil, en la adolescencia y la educación secundaria, la educación para la ciudadanía democrática y la migración trasnacional.

Además de numerosos artículos, sus libros más recientes son: *Beyond Critique: Exploring Critical* Social *Theories and Education (Más allá de la crítica: explorando las teorías sociales críticas y la educación)* (2011); *A Companion to the Anthropology of Education. (Para acompañar a la antropología de la educación;* con M. Pollock.)

Geraldo Magela Pereira Leão

Es filósofo y obtuvo su título de Magíster en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais y de doctor en Educación por la Universidad de São Paulo. Actualmente es profesor adjunto de la Facultad de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Tiene experiencia en el área de Educación con especializaciónen juventudes, ha publicado en distintos medios académicos sobre los siguientes

temas: educación, políticas públicas de juventud, participación juvenil y trabajo.

Gérard Mauger

Es sociólogo, director emérito de investigación del CNRS, investigador en el Centro Europeo de Sociología y Ciencia Política (CNRS-EHESS-París I) y profesor en la ENS-EHESS. Fue director del Laboratorio de Culturas y Sociedades Urbanas, secretario general de la Sociedad Francesa de Sociología, director asociado del Centro de Sociología Europea. Sus principales áreas de investigación son: la sociología de las edades y de las generaciones, la sociología de la delincuencia juvenil, la sociología de las prácticas culturales. Entre sus libros más recientes se encuentran *La sociologie de la délinquance juvénile* (2009) y *La revuelta de los suburbios franceses: una actualidad* (2007).

Jaume Sarramona López

Es doctor en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), donde también es catedrático emérito. Es director del Doctorado del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de esa Universidad, miembro del Comité científico de la Fundación Regional Europea de Investigación Educativa (FREREF), miembro del Comité de Acreditación en Investigación de la Agencia de la Calidad Universitaria de Cataluña y miembro del consejo editorial y científico de varias revistas especializadas nacionales e internacionales.

Ha ejercido como docente en todos los niveles del sistema educativo. Autor de numerosos artículos y libros, recientemente ha publicado el título *Formación básica para los profesionales de* la *educación* (2011).

Emilio Tenti Fanfani

Es licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo; obtuvo el *DiplômeSupérieur d 'Études et Recherches Politiques* en la Fondation Nationale des Sciences Politiques de Paris. Ha coordinado el área de investigación del IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Se desempeña como

investigador principal del CONICET y es profesor de la Universidad de Buenos Aires. Recientemente se ha reeditado su libro *La escuela y la cuestión social;* y publicó en México el título *Docentes mexicanos. Datos* e *interpretaciones en perspectiva comparada* (en colaboración con Cora Steinberg). Es autor de numerosos artículos en revistas especializadas en Ciencias Sociales y Educación nacionales e internacionales.

Flavia Terigi

Magíster en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina. Profesora de la Universidad de Buenos Aires e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde dirige la investigación PICT 2010- 2212 "La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano bonaerense". Profesora de posgrado en distintas universidades nacionales. Es coordinadora académica del Programa de UNICEF La escolarización de adolescentes y jóvenes en grandes centros urbanos, y de REDLIGARE, red especializada en problemáticas de inclusión educativa de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades de América Latina. Fue subsecretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y es consultora del IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Es autora de libros y artículos sobre temas de escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes.

Guillermina Tiramonti

Licenciada en Ciencia Política por la Universidad del Salvador y magíster en Educación y Sociedad por FLACSO Argentina. Es investigadora del área de Educación de esta institución y profesora de la Universidad Nacional de La Plata. Dirige la Revista *Propuesta Educativa* y la Maestría en Educación y Sociedad de FLACSO Argentina. Desarrolla actividades como consultora para distintos organismos nacionales e internacionales (OEI, CEPAL, INAP, BM). Entre sus publicaciones más recientes se destacan *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (2010) y *La escuela media en debate* (2009).

Índice

Introducción,
Margarita Poggi 13

"La teoría de la reproducción
frente al reto de la democratización escolar",
Gérard Mauger 19

"Sobre la cuestión curricular en la educación
secundaria",
Flavia Terigi 55

"Reduciendo brechas entre cultura juvenil
y cultura escolar docente en América Latina:
el desafío institucional para crear
una secundaria con sentido",
Bradley A. U. Levinson 79

"Rumbos de la vida, sentidos de la escuela:
diálogos juveniles sobre la educación secundaria",
Geraldo Magela Pereira Leão 113

"Desafíos actuales a la profesionalidad
de los docentes de secundaria",
Jaume Sarramona López 141

"Dimensiones en la discusión de la problemática
de la escuela media",
Guillermina Tiramonti 163

"Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros
entre generaciones",
Emilio Tenti Fanfani 191

"Políticas educativas para el nivel secundario:
complejidades y convergencias",
Cristián Bellei Carvacho 209

INTRODUCCIÓN

Durante los días 14 y 15 de septiembre de 2011 tuvo lugar el Seminario Internacional "La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa" organizado por el IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Como en otras ocasiones, pero tal vez en esa oportunidad con más razón, el auditorio mostró presencias altamente interesadas en compartir interrogantes y respuestas, aún provisorias, sobre el tema del encuentro.

Cuatro ejes fueron seleccionados para el trabajo de esas jornadas: a) culturas de las nuevas generaciones, b) culturas adolescentes y currículo escolar, c) producción del orden y autoridad pedagógica, d) estrategias de políticas de reforma del nivel medio en América Latina. Los temas de cada uno de estos ejes sin duda se superponen, adquieren densidad en otros de los contenidos abordados en el Seminario; en ese sentido muchas veces ganan entidad cuando "escapan de su eje". Los autores participantes del Seminario Internacional, y también de esta publicación, dan cuenta de estas tensiones y múltiples interrelaciones, y gravitan, según sus lugares de origen y trayectorias profesionales, sobre la necesidad de entender la escolarización de adolescentes y jóvenes desde experiencias cada día más fecundas.

Muchos de los malestares de docentes y estudiantes, de los desajustes entre expectativas y experiencias y de los conflictos y "sinsentidos" de los actores escolares tienen su origen en la distancia cultural entre jóvenes y adultos. Es legítimo preguntarse entonces qué conocen los adultos responsables de la enseñanza y la gestión escolar (desde quienes deciden las políticas hasta los profesores en el aula) sobre estos nuevos escenarios y hasta qué punto los dispositivos, los modos de hacer las cosas, los sistemas normativos, los recursos materiales de la escuela, el uso del tiempo y el espacio se corresponden con estas nuevas realidades sociales y culturales.

El objetivo general de este seminario consistió en aportar algunos elementos que permitan entender mejor las características de la relación entre las actuales generaciones, protagonistas hoy de un aprendizaje en cierto modo compartido. Las instituciones escolares

son justamente una de las arenas donde éstas interactúan y conviven en forma intensa y cotidiana. Corresponde al mundo adulto (en este caso a los docentes, directivos escolares, funcionarios y responsables políticos del sistema escolar) una adecuada comprensión de las formas de ser adolescente y joven, aprendizaje que puede ayudar a establecer una mejor comunicación entre las generaciones, condición indispensable para el éxito de la intervención pedagógica y de la política educativa en general.

Gérard Mauger, en el capítulo "La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar", se pregunta "¿cuáles son las transformaciones sociales capaces de afectar el modo de generación (los marcos de socialización) de las nuevas generaciones? En el caso de una formación social, la pregunta remite a las transformaciones que se observan en el sistema escolar, en el mercado laboral y en las relaciones entre el sistema escolar y el mercado laboral". Mauger destaca que, "si bien es cierto que una parte de la transmisión del capital cultural se opera por ósmosis y otra parte requiere un trabajo de inculcación –reconocido o negado–, esta transmisión también supone, por parte del heredero (…) un trabajo personal que no puede delegarse". Destacamos aquí los pertinentes análisis de Pierre Bourdieu, que Mauger retoma: la transmisión del patrimonio cultural será posible, "si el patrimonio logra apropiarse de los poseedores, a la vez dispuestos y aptos para entrar en una relación de apropiación recíproca", sólo si "la herencia hereda al heredero".[1]

Flavia Terigi, en "Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria", sostiene que cualquier aproximación que pretendamos realizar a la actualidad de la escuela secundaria requiere una combinación de enfoques. Y afirma que en la matriz organizacional básica de la escuela secundaria argentina existe "una poderosa razón por la cual resulta difícil introducir los cambios que consideramos necesarios en este nivel escolar". Analiza la temprana ligazón "entre el *curriculum* clasificado, la formación especializada de los profesores y la organización de los puestos de trabajo de quienes

[1] Pierre Bourdieu (1975), «L'invention de la vie d'artiste», en *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 2, págs. 67-93.

enseñan en el nivel". En particular, este último sería, para la autora, el primer nudo por desarmar a fin de promover cierta transformación en la escuela media. Terigi buscará deconstruir cuáles son los conocimientos relevantes para el sistema educativo; avanza sobre alarmas, acuciantes, ya que como se advierte, "muchas de ellas provienen de los profesores, pero algunas son formuladas por los adolescentes y jóvenes".

En "Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido", Bradley A. U. Levinson se interroga, entre otros aspectos, "¿por qué sigue habiendo una brecha tan abismal entre la expectativa del joven y la oferta de la escuela?". Convoca a construir la escuela con sentido, pero invita, como ruta inexorable, a ponderar la necesidad de "seguir buscando reformas estructurales en la economía política, pues la escuela tiene limitantes en su capacidad para nadar contracorriente a las grandes tendencias socioeconómicas". Cabe destacar la transparencia de este trabajo, en cuanto a sincerar, para sí y para todos, la validez de construir lo expuesto, y lo aún pendiente de mayor reflexión.

Geraldo Magela Pereira Leão, en "Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria", aborda un interrogante clave para los alumnos: "¿qué es necesario transformar en su escuela para que la misma pueda contribuir con sus planes de vida?". Enhebra, a modo de guía de reivindicaciones de los jóvenes por él entrevistados, orientaciones para que la escuela cumpla, de hecho, con su papel de formación humana. Respecto de la construcción histórica de la escuela brasileña, en particular, el autor advierte que "el proyecto de un sistema de enseñanza nacional siempre ha sido muy frágil. Las escuelas de educación secundaria en Brasil están bajo responsabilidad de las unidades federativas (los estados) y presentan muchas discrepancias en términos de orientaciones y condiciones de funcionamiento. Reflejo de ello es la eterna discusión acerca de la identidad de este nivel de enseñanza. Hace décadas que se discute cuáles son las finalidades de la educación secundaria brasileña, mientras los problemas se acumulan y soluciones parciales se ensayan de forma fragmentada y puntual".

Por su parte, Jaume Sarramona López, en "Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria", nos invita a repensar sobre las posibles certezas, que "ya no se apoyan en la ciencia sino en los contextos; son las denominadas certezas situadas, vinculadas al conocimiento práctico inmediato.[2] Todo ello hace difícilmente justificable la presentación de modelos singulares de expertez docente, demandándose la búsqueda de soluciones adaptadas a los contextos concretos de aplicación". Será este autor quien avance sobre la necesidad de reflexionar, una vez más, y en profundidad, sobre "la profesionalidad docente sin una referencia a la autoridad que precisa para ejercerla; tema que siempre resulta incómodo de tratar aunque no por ello menos necesario. Y es que hablar de *autoridad* en el proceso educativo requiere superar las reticencias de quienes ven en ella un obstáculo para avanzar en el camino de las libertades y la democracia, y quienes la usan para mantener situaciones de imposición y de privilegios".

En "Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media", Guillermina Tiramonti aborda "el cambio de contexto y de mandatos a los que son sometidas las escuelas medias", lo cual conlleva nuevas cuestiones y problemáticas tanto de los sistemas como de las escuelas que "es necesario caracterizar y discutir para mejorar las posibilidades de avanzar a favor de la escolarización de toda la población en este nivel educativo". La autora profundizará sobre la necesidad de poner en discusión el actual dispositivo escolar creado con otros propósitos y referencias culturales. Destaca el valor de encarar seriamente la indagación hacia el diseño de "políticas exitosas para universalizar el nivel medio y para transformar la escolarización de los jóvenes en un trayecto significativo para su incorporación al diálogo social".

Quien fuera coordinador de este Seminario Internacional, Emilio Tenti Fanfani, en "Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones", indaga sobre las características de la relación entre el crecimiento constante de todos los sistema escolares en América Latina y la actual identidad de los protagonistas que asisten a esos niveles escolares. "Todos los sistemas escolares de

[2] Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.

América Latina muestran un crecimientoconstante", señala Tenti Fanfani. "La escolarización aumenta en las franjas de edad más tempranas (3 a 5 años) y en la etapa de la adolescencia y juventud (13 a 17 años). La cantidad ya es en sí misma un desafío considerable para los responsables del campo de las políticas educativas. Para responder a esta demanda creciente por escolarización (que no obedece a causas simples, sino a un conjunto articulado de factores) es preciso aumentar constantemente la inversión educativa, construir infraestructuras escolares, formar docentes, modernizar la gestión educativa, etc.". No obstante, plantea un interrogante en torno a quiénes son los actores participantes. "Pero los estudiantes y alumnos no sólo son más numerosos, sino que son *otros,* es decir, que son muy distintos de los que frecuentaban las instituciones escolares hace 20 ó 30 años. Son otros desde el punto de vista de su posición en el espacio social y también respecto de las formas de su subjetividad e identidades colectivas." El autor nos invita a otra mirada, "desde la posición de los perdedores de las configuraciones sociales dominantes". Y afirma: "desde esta mirada 'los cambios' no son inevitables ni naturales, sino que en parte son el resultado del desenlace de luchas entre intereses y actores colectivos que tienen recursos e intereses diferentes y a veces opuestos, despliegan estrategias más o menos exitosas ( )".

Finalmente, Cristián Bellei Carvacho, en "Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias", aborda los desafíos para la construcción de políticas hacia la educación secundaria en los países de América Latina, considerando los objetivos tanto de universalización como de mejoramiento de la calidad y la equidad educativas. Analiza por qué este nivel ha resultado tan difícil de ser abordado por las políticas educacionales, no sólo en América Latina, sino en los países de la OCDE y cuáles son las principales tendencias internacionales en políticas educacionales dirigidas a la enseñanza secundaria, ejemplificando con algunos programas. También incluye "un estudio de casos sobre Chile: tomando como excusa el importante movimiento estudiantil chileno de 2011 (continuidad de aquél otro de 2006), que ha tenido a los estudiantes secundarios como protagonistas".

En relación con todos los trabajos que se integran en la publicación, de los cuales en esta introducción solo se han mencionado algunos aspectos destacados, cada lector encontrará escenarios disímiles pero comunes en más de un sentido, así como varias perspectivas para abordarlos. Un punto es común en las presentaciones: la importancia de construir miradas centradas en una mayor interacción entre el docente y el alumno, en la cual se profundice el principio de reciprocidad.

Desde el IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, agradezco en particular las distintas voces y matices, así como los profundos abordajes presentados en cada uno de los trabajos, los cuales nos ayudan a comprender mejor el panorama que atraviesa el mundo adolescente para que, en el marco de estrategias más integrales de política educativa, pueda garantizarse el derecho a la educación.

Margarita Poggi
Directora
IIPE-UNESCO
Sede Regional Buenos Aires

LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN FRENTE AL RETO DE LA DEMOCRATIZACIÓN ESCOLAR

Gérard Mauger

Soy consciente del fastidio que puede generar que un investigador extranjero venga a explicarnos lo que ocurre en nuestro propio país. Sin embargo, no es mi pretensión hablar aquí del sistema escolar argentino: los límites de mi conocimiento me obligan a circunscribirme al sistema escolar francés. Pero entonces, se preguntarán, ¿qué interés puede tener para los argentinos lo que pueda decirles del sistema escolar francés? En realidad, el interés de mi ponencia depende del carácter más o menos aplicable al contexto argentino de los esquemas de interpretación surgidos en el contexto francés. Si bien, por supuesto, es preciso interrogarse acerca de lo que las propuestas teóricas le deben a las particularidades nacionales, también podemos suponer que ciertos esquemas de análisis –como la transformación de la herencia cultural en capital escolar– tienen validez universal. A ello aspiraba el modelo propuesto en *La Reproducción*, cuyo subtítulo *–Elementos para una teoría del sistema de enseñanza–* indicaba a las claras su propósito de abarcar el conjunto de sistemas de enseñanza existentes en el presente o en el pasado.[1] Desde esta perspectiva, hablar de Francia es también hablar de la Argentina, siempre y cuando se transpongan mentalmente al sistema escolar argentino los análisis desarrollados para el caso francés, se identifiquen eventuales homologías estructurales y se efectúen los ajustes necesarios relacionados con las especificidades culturales de la Argentina. En definitiva, se trata de pensar una realidad empírica históricamente situada y fechada como "un caso particular de lo posible" (Bachelard), identificando las diferencias que separan las instituciones de los agentes que las habitan y buscando el origen de estas diferencias en las particularidades de historias colectivas diferentes.

[1] Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Éditions de Minuit, 1970.

Pero, ¿cómo presentar sucintamente estos análisis del sistema escolar francés sin perder de vista su carácter exportable (es decir, su descontextualización) y su pertinencia respecto de los temas tratados en este coloquio? Intentaré hacerlo en dos etapas, que corresponden a su vez a dos "explosiones escolares"[2] que se produjeron en el sistema escolar francés a partir de los años 50, y a dos momentos de la sociología de la educación en Francia. De manera general, la historia contemporánea del sistema escolar francés puede describirse como la historia de su "democratización",[3] entendida ésta como una noción que encierra un doble significado: por un lado, evoca un fenómeno histórico de difusión progresiva de la instrucción, y por otro, la equiparación –nunca lograda– de las oportunidades escolares.[4] La difusión es innegable: durante el período que va desde 1950 hasta 2000, los índices de escolarización del grupo comprendido entre los 11 y los 17 años experimentaron un crecimiento excepcional. Así, el porcentaje de bachilleres por generación pasó del 5% en 1950 a un poco más del 30% en 1985, y a más del 60% en 1995.[5] Dentro de esta etapa de auge de la escolarización, pueden identificarse tres momentos: el fuerte crecimiento de los años 60, la progresión registrada en los años 80 y un período de estabilización a partir de 1995 (la escolarización a los 17 años es por entonces casi total, pero el crecimiento secular del porcentaje de bachilleres se ha detenido). De modo que la primera generación de la escolarización hasta los 16 años (establecida en 1959) preparó de alguna manera el desarrollo del acceso al segundo ciclo de la enseñanza secundaria (el "lycée"), que se convirtió progresivamente en el horizonte escolar normal de los alumnos del primer ciclo de enseñanza secundaria de los años 80. Lo cierto es que la difusión de la instrucción continuó reproduciendo las desigualdades escolares.

---

[2] Véase Jean-Pierre Terrail, «L'essor des scolarités et ses limites», en Jean-Pierre Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, París, La Dispute, 1997, págs. 21-36.

[3] Véase Antoine Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, París, Éditions du Seuil, 1992.

[4] Véase Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, París, Éditions La Découverte, 2002.

[5] La ley de orientación del 14 de julio de 1989 fijaba como objetivo que el 80% de los alumnos de una generación obtuviesen su diploma de bachiller para el año 2000.

Así como la gratuidad de la enseñanza (establecida en 1930) substituyó la "selección basada en el dinero" por la "selección basada en el mérito" (o las "aptitudes") y generó una segregación de hecho entre "la escuela de los notables" y "la escuela del pueblo", el proceso de unificación de la enseñanza secundaria (que culminó con la creación de un "collège" único en 1975) sufrió a su vez la acometida de las diferentes opciones, la creación de secciones especiales, la jerarquía socio-espacial de los establecimientos de primer ciclo de la enseñanza secundaria ("collèges") y las diferentes "orientaciones" (al "bachillerato general" se suman el "bachillerato tecnológico", creado en 1969, y el "bachillerato profesional", creado en 1985 y sus orientaciones correspondientes).[6]

A estas dos etapas de la "democratización" del sistema escolar podemos asociar dos estados de la sociología de la educación.[7] El primero está marcado por la "teoría de la reproducción". A la "segunda explosión escolar" corresponde la aparición de nuevos discursos sobre las dificultades de la escuela frente a los "nuevos públicos", la intrusión del "suburbio" en el santuario pedagógico, las "violencias escolares", la necesaria adaptación de la escuela a estos nuevos públicos de origen popular, etc. y, paralelamente, una "segmentación de las investigaciones empíricas" y una "disolución del objeto en estudios parcelarios".[8] ¿Qué ocurre con la "teoría de la reproducción" ante la prueba que constituye la "democratización del sistema escolar"?

---

[6] A la segmentación de la enseñanza secundaria corresponde la de la enseñanza superior en tres ramas: las orientaciones superiores cortas (carreras de técnicos superiores –STS– e institutos universitarios de tecnología –IUT–), la orientación universitaria y las clases preparatorias para las grandes escuelas (CPGE).

[7] Para una visión de conjunto, véase Franck Poupeau, *Une Sociologie d'État. L'École et ses experts en France*, Paris, Éditions Raisons d'Agir, 2003; Jean-Claude de Forquin, «La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965», en *Revue française de pédagogie*, n° 48, julio-septiembre de 1979, págs. 90-100, n° 49, octubre-diciembre de 1979, págs. 87-99 ; y n° 51, abril-junio de 1980, págs. 77-92 ; y «L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalités de réussite et appartenance sociale», en *Revue française de pédagogie*, n° 59, mayo-junio de 1982, págs. 52-75 y n° 60, julio-agosto-septiembre de 1982, págs. 51-70.

[8] Véase Jean-Michel Berthelot (dir.), «Pour un bilan de la sociologie de l'éducation», en *Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques,* 2, 1984, pág. 5.

La teoría de la reproducción

Las investigaciones más importantes llevadas a cabo a partir de fines del siglo XIX no permitían conocer el estado del sistema escolar en Francia. Habría que esperar hasta 1962 para que se llevara a cabo, en el INED, una investigación longitudinal, dirigida por Alain Girard y Henri Bastide, que tomara en cuenta la trayectoria escolar de una vasta muestra de alumnos que habían ingresado aquel año al primer ciclo de la educación secundaria.[9] Esas investigaciones del INED,[10] así como las del Centro de Sociología Europea,[11] ponen

[9] Christian Baudelot y Roger Establet, «École, la lutte de classes retrouvée», en Louis Pinto, Gisèle Sapiro, Patrick Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue*, París, Fayard, 2004, págs. 187-209. Sobre el contexto de la génesis del «modelo de la reproducción», véase Philippe Masson, «La fabrication des *Héritiers*», en *Revue française de sociologie,* 2001, 42-3, págs. 477-507; Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert y Anne-Marie Sohn (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Première partie: «*Les Héritiers*» (artículos de Jean-Michel Chapoulie, Jean-Claude Passeron, Yvette Delsaut, Viviane Isambert-Jamati, Claude Seibel y Françoise Œuvrard, Philippe Masson, Antoine Prost), Paris, Éditions l'Harmattan, 2005, págs. 11-119 ; y Alain Bruno, *Lire Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Un renouveau de la sociologie de l'éducation*, París, Ellipses Édition, 2009, págs. 5-50.

[10] Véase Alain Girard y Henri Bastide, «La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement», en *Population*, 1963, 18-3, págs. 435-472 ; y los artículos de Paul Clerc, «La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne», en *Population* (4), agosto-septiembre de 1964, págs. 637-644 ; y «Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième (II). Les élèves de nationalité étrangère», en *Population*, octubre-diciembre de 1964 –citadas por Pierre Bourdieu en «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», en *Revue française de sociologie*, 1966, 7-3, págs. 325-347.

[11] Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron con la colaboración de Michel Éliard, *Les Étudiants et leurs études*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, París, La Haye, Mouton & Co, École pratique des hautes études, 1964; Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Monique de Saint Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, París, La Haye, Mouton & Co, École pratique des hautes études, 1968. Estas investigaciones sobre el sistema escolar son paralelas a las investigaciones llevadas a cabo sobre las prácticas culturales (fotografía y visita a museos) que intentaban dar cuenta de los usos sociales diferenciados de la fotografía (Pierre Bourdieu con Luc Boltanski, Robert Castel, Jean-Claude Chamboredon, *Un Art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, París, Éditions de Minuit, 1965), o de la desigual frecuentación de museos (Pierre Bourdieu y Alain Darbel, *L'Amour de l'art. Les musées et leur public*, París, Éditions de Minuit, 1966).

en evidencia una eliminación escolar diferenciada de los niños en función de su origen social. Pero enunciar la desigualdad ante la escuela como un hecho no era suficiente: faltaba aún describir los mecanismos objetivos que determinaban la eliminación continua de los niños de clases populares.[12]

Herencia cultural, éxito y fracaso escolar

Los datos estadísticos ponían en tela de juicio la cautivante visión de una escuela liberadora, emancipadora, meritocrática e igualitaria. En esta representación de la escuela, "el don" (distribuido aleatoriamente por las hadas entre los recién nacidos) o "el mérito" (versión pequeño-burguesa de la ideología carismática del "don") o incluso "las aptitudes" (versión psicologizante del "don") constituyen la clave del éxito escolar. Desde este punto de vista, triunfan aquellos que son "talentosos para los estudios" y la explicación naturalista basada en el innatismo del don remite al determinismo biológico (cuya forma extrema es el "racismo de la inteligencia").[13] Ilustran esta "explicación" contraejemplos –estadísticamente marginales– de "alumnos tocados por la varita del milagro escolar", destinados a "probar" que el éxito escolar no depende de la clase social de origen.[14] Y si admitimos que "los milagros" son mucho menos frecuentes en las clases populares que en las clases dominantes, las desigualdades en el éxito escolar encuentran su explicación en las desigualdades de las condiciones materiales de existencia. Si las familias de clases populares no incitan a sus hijos a continuar los estudios de manera prolongada (o los disuaden de hacerlo), es porque no poseen los medios materiales para dicha inversión y se ven obligadas a incorporar a sus hijos a la vida activa lo antes posible. La desigualdad en el éxito escolar tendría pues sus raíces en la desigual distribución del capital económico.[15] En el

[12] Pierre Bourdieu, «L 'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», *op. cit.*

[13] Pierre Bourdieu, «Le racisme de l'intelligence», en Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, París, Éditions de Minuit, 1980, págs. 264-268.

[14] «La ideología del don» también puede apoyarse en «herederos» fracasados.

[15] Sobre este tema, Bourdieu cita a Paul Clerc: «El Sr. Paul Clerc ha podido

marco del plan Langevin Wallon, referente de la época, "la construcción de un sistema de enseñanza unificado y gratuito [era] el remedio para la desigualdad escolar"[16] y "las organizaciones políticas y sindicales reclamaban un aumento de los medios materiales (papel, gomas, lápices, etc.) y becas para que la escuela pudiese garantizar plenamente su misión republicana", recuerdan Christian Baudelot y Roger Establet.[17] A estas explicaciones vinculadas con el sentido común, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron oponen una interpretación basada en la "herencia cultural" –que hoy ha pasado a formar parte del sentido común– para explicar las discrepancias observadas en las probabilidades objetivas de éxito escolar en función del origen social.[18] "Cada familia transmite a sus hijos, por vías indirectas más que directas, cierto capital cultural y cierto *ethos*", escribía en aquella época Bourdieu.[19] La desigualdad cultural –y, en particular, el dominio desigual de la lengua escolar– genera la desigualdad en el éxito escolar. "Toda enseñanza, escriben Bourdieu y Passeron, y particularmente la enseñanza de la cultura (incluso científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas."[20] La desigualdad en el éxito escolar tiene su origen en "la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito escolar en dicho

demostrar que, a igualdad de diplomas, el ingreso no ejerce ninguna influencia propia sobre el éxito escolar sino que, inversamente, a igualdad de ingresos, la proporción de buenos alumnos varía de manera muy significativa según que el padre no tenga diploma o sea bachiller»; y concluye declarando que "la acción del medio familiar es casi exclusivamente cultural» («L 'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», *op. cit.,* pág. 326).

[16] Frédérique Matonti, «Intellectuels responsables et intellectuels libres. La réception de la sociologie de Pierre Bourdieu par le PCF», en Louis Pinto, Gisèle Sapiro, Patrick Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue*, Paris, Fayard, 2004, págs. 351-368.

[17] Christian Baudelot y Roger Establet, «École, la lutte de classes retrouvée», *op. cit.*

[18] Véase Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, París, Éditions de Minuit, 1964 y *La Reproduction, op. cit.*

[19] Pierre Bourdieu, «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», *op. cit.,* págs. 325-326.

[20] Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, *op. cit*., pág. 36.

sistema"[21] o bien, dicho de otro modo, en la desigual distancia que existe entre "la cultura" heredada de la clase de origen ("cultura burguesa", "obrera", "campesina", etc.) y "la cultura escolar". En cuanto al "ethos" (que se convertirá ulteriormente en "habitus"), define las actitudes hacia la escuela, la cultura escolar y el porvenir que proponen los estudios:[22] "las esperanzas subjetivas (compartidas por todos los individuos definidos por el mismo destino objetivo y fortalecidas por las llamadas al orden del grupo) […] no son sino las oportunidades objetivas intuitivamente aprehendidas y progresivamente interiorizadas".[23] Por ello, según Bourdieu y Passeron, "a igual nivel de éxito, los alumnos procedentes de las clases populares tienen más probabilidades de 'eliminarse' de la enseñanza secundaria renunciando a entrar en ella ('no es para nosotros') que de eliminarse cuando ya han entrado y, *a fortiori,* que de ser eliminados por la sanción expresa de un fracaso en el examen".[24]

Cultura escolar, cultura burguesa y cultura erudita

La explicación según la cual las desigualdades escolares son producto de la desigual distancia que existe entre las "culturas de clase" ("la herencia cultural") y la "cultura escolar" parece conducir lógicamente a denunciar "la arbitrariedad cultural" de la cultura escolar (afín a los valores y tradiciones de la cultura burguesa) y a "reivindicar las culturas paralelas de las clases más desfavorecidas, para promoverlas al rango de cultura enseñada

---

[21] *Ibid.,* pág. 37.

[22] *Cf.* Pierre Bourdieu, «Avenir de classe et causalité du probable», en *Revue française de sociologie*, 1974, 15-1, págs. 3-42.

[23] Pierre Bourdieu, «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», *op. cit.,* pág. 332. La interiorización de esperanzas subjetivas ajustadas a las probabilidades objetivas en el marco de una experiencia de la condición de clase exime de la hipótesis intelectualista de Raymond Boudon (*L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, París, Librairie Armand Colin, 1979) a la que se pretende convertir en un paradigma que compita con el «modelo de la reproducción»: «en sustancia, supone que las estrategias familiares de escolarización resultan de su estimación diferente de los costos, riesgos y beneficios anticipados».

[24] Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La Reproduction, op. cit.,* págs. 186-187.

por la Escuela", avalando así "el proyecto populista o proletario (*Proletkult*) de invertir lisa y llanamente el sentido social de la legitimidad cultural".[25] De hecho, Bourdieu y Passeron denuncian «la ilusión populista" disimulada bajo la apariencia del relativismo sociológico: "no basta con comprobar que la cultura escolar es una cultura de clase –escriben–, actuar como si sólo eso fuese es contribuir a perpetuarla como tal, explican. Es innegable que algunas de las aptitudes que exige la Escuela, como la capacidad de hablar o de escribir, y su multiplicidad, definen y definirán siempre a la cultura erudita".[26] Es que la "cultura escolar" no se reduce a la "cultura de clase": es también "cultura erudita" y como tal, universal. La aseveración que establece la "dignidad equivalente" de todas las "culturas" (en un sentido etnológico) no excluye la de "la universalidad" de "la cultura erudita" y su desigual proximidad a las culturas de clase. Cultura de clase, aunque no exclusivamente, la cultura escolar es también cultura erudita. De ahí un conjunto de preguntas posibles: ¿qué hace que la "cultura escolar" sea "cultura burguesa"?[27] ¿Qué hace que la "cultura escolar" sea "cultura erudita"?[28] ¿Qué hace que

[25] Jean-Claude Passeron, «Le sociologue en politique et vice-versa: enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960», en Jacques Bouveresse et Daniel Roche (dir.), *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002),* París, Odile Jacob, 2004, pág. 53.

[26] Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers, op. cit.,* pág. 110.

[27] Por ejemplo, la enseñanza literaria supone como adquirida una experiencia constituida de saberes y pre-saberes que sólo pertenecen a las clases cultivadas. Inversamente, según Bourdieu, «la desvalorización de la cultura científica y técnica está en sintonía con los valores de la clase dominante» («L'idéologie jacobine», Comunicación en el marco de la Semana del pensamiento marxista, 9-15 marzo de 1966, publicada en *Démocratie et Liberté*, Paris, Éditions sociales, 1966, págs. 167-173, reproducida en Pierre Bourdieu, *Interventions 1961-2001. Science sociale et action politique*, Textos escogidos y presentados por Franck Poupeau y Thierry Discepolo, Marsella, Ediciones Agone, 2002, pág. 58).

[28] Podemos suponer que el acercamiento entre la cultura escolar y la cultura erudita es tanto mayor cuanto más se aproxime a las disciplinas científicas el contenido de la enseñanza impartida. Según Christian Baudelot y Roger Establet (en «École, la lutte de classes retrouvée», *op. cit.),* el concepto de «arbitrariedad cultural» «invita a introducir mucha relatividad en los contenidos culturales y educativos que la escuela plantea como datos universales e intangibles, incluso en las ciencias. El grado de certeza respecto al carácter

la "cultura burguesa" sea "cultura erudita"?, etc. Por otra parte, la definición de la excelencia escolar varía con el correr del tiempo: así, la "cultura humanista" ha sido poco a poco substituida por la "cultura científica" (la definición de la "currícula" dominante constituye una lucha de poderes).

La escuela reproductora

Esta explicación de la desigualdad en los éxitos escolares como corolario de la desigualdad de las herencias culturales cuestionaba la representación comúnmente aceptada del sistema escolar, tanto desde el punto de vista de su "función objetiva" y su funcionamiento, como del carácter mistificador de dicha representación. A lo largo de la currícula escolar, "la Escuela emancipadora" elimina a los niños de las clases populares y, en menor proporción, a aquellos de las clases medias, contribuyendo así, so pretexto de alentar la promoción, a favorecer la reproducción. "La fe en la escuela igualitaria y liberadora impide descubrir la escuela conservadora, aún cuando ésta sea (y justamente porque es) formalmente equitativa", escribe Bourdieu;[29] y el sistema cumple tanto mejor su función de conservación y legitimación de las desigualdades cuanto mayor es el grado de igualdad formal alcanzado[30] –los concursos anónimos–: "la protección de los privilegios es de esta manera más eficaz que su transmisión abierta y flagrante".[31] Los valores que vehicula "la Escuela igualitaria", los métodos pedagógicos que la caracterizan, los criterios de evaluación que emplea, los procedimientos de orientación y

universal de un contenido de la enseñanza depende a menudo de la cantidad de profesores habilitados presentes en el establecimiento».

[29] Pierre Bourdieu, «L'idéologie jacobine», *op. cit.*

[30] Véase Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, «L'examen d'une illusion», en *Revue française de sociologie*, 1968, 9-1, págs. 227-253.

[31] Pierre Bourdieu, «L'idéologie jacobine», *op. cit.,* pág. 57. «Tanto por sus abstenciones pedagógicas como por sus cegueras sociológicas, la cultura escolar (funciona) en Francia como una cultura de clase que (contribuye) a reproducir las desigualdades culturales, legitimando sus efectos en términos de selección social», escribe Jean-Claude Passeron («Le sociologue en politique et vice-versa: enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960», *op. cit.,* pág. 53).

selección que utiliza, el contenido de la cultura que transmite, contribuyen a "favorecer a los más favorecidos y a desfavorecer a los más desfavorecidos".[32] Pierre Bourdieu y Monique de Saint Martin mostraron así que "las formas escolares de clasificación" tienen implícitamente en cuenta criterios sociales: el sistema de adjetivos utilizados para expresar juicios en materia escolar ("vulgar", "mediocre", "serio", "sincero", "sutil", "culto", etc.) funciona como un instrumento de clasificación social.[33] "Al tratar a todo los educandos, independientemente de sus desigualdades, como iguales en términos de derechos y deberes, el sistema escolar termina sancionando de hecho las desigualdades iniciales frente a la cultura".[34] Por último, "la Escuela liberadora" transforma las desigualdades de hecho en desigualdades de "mérito", la herencia social en "don natural" (la "gracia" queda así fuera del alcance de aquellos que no la poseen). "Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos denominar carismática (puesto que valora la "gracia" o el "don") una legitimación de sus privilegios culturales, que de ese modo pasan de herencia social a convertirse en gracia individual o mérito personal".[35] Pero, más allá de permitir que la élite cultivada se justifique por ser lo que es, la ideología del don contribuye a encerrar a los miembros de las clases populares en el destino que la sociedad les asigna, llevándolos a percibir como inaptitud natural aquello que no es más que la consecuencia de una condición inferior".[36] "De este modo, el sistema escolar ayuda a legitimar las desigualdades económicas y sociales, creando la ilusión de que un orden social fundado en la transmisión del capital económico y, cada vez más en la transmisión del capital cultural, es un orden fundado en los méritos escolares y los dones individuales."[37]

---

[32] Pierre Bourdieu, «L'idéologie jacobine», *op. cit.,* pág. 57.

[33] Pierre Bourdieu y Monique de Saint Martin, «Les catégories de l'entendement professoral», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3, mayo de 1975, págs. 68-93.

[34] Pierre Bourdieu, «L'idéologie jacobine», *op. cit.,* pág. 58.

[35] Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, *op. cit.,* págs. 106-107.

[36] Pierre Bourdieu, «L'idéologie jacobine», *op. cit.,* pág. 59.

[37] *Ibid.*, pág. 60.

Algunas propiedades del "capital cultural"

¿Cuándo, por qué y de qué manera Bourdieu decidió sustituir el concepto de "herencia cultural" por el de "capital cultural"? La noción de capital cultural se impone en primer lugar –recuerda– como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales, estableciendo una correlación entre "éxito escolar", es decir, los beneficios específicos que los niños de diferentes clases y fracciones de clase pueden obtener en el mercado escolar, y la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. La hipótesis de la herencia cultural, asociada en *La Reproducción*[38] a los conceptos de "legitimidad", "arbitrariedad cultural" y "violencia simbólica",[39] y relacionada luego con el concepto de "campo" aún en construcción en aquel momento,[40] conducen al concepto de "capital cultural".

[38] Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La Reproduction, op. cit*.

[39] El concepto de «capital cultural», así como los de «arbitrariedad cultural» o «violencia simbólica», no figuran en *Los Herederos*, donde sí figura por el contario el de «legitimidad», tomado de Weber y utilizado también en *Un arte medio* (Pierre Bourdieu *et al., Un art moyen, op.cit)* y en *El amor al arte* (Pierre Bourdieu y Alain Darbel, *L'Amour de l'art, op. cit.)*: «En una sociedad dada, en un momento dado del tiempo, escribe Pierre Bourdieu, todos los significados culturales [...] no son equivalente en dignidad y valor. [...] Los diferentes sistemas de expresión, desde el teatro hasta la televisión, se organizan objetivamente según una jerarquía independiente de opiniones individuales, que define la legitimidad cultural y sus grados» (en *Un art moyen,* pág. 134-135). El concepto de «capital cultural» se encuentra presente en *La Reproducción,* en donde figura junto a los de «legitimidad», «arbitrariedad cultural» y «violencia simbólica». «Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza que constituyen el fundamento de su fuerza, agrega su fuerza propia, es decir propiamente simbólica, a estas relaciones de fuerza" (pág.18); "en una formación social determinada, la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre los grupos o clases constitutivos de dicha formación social colocan en posición dominante dentro del sistema de las arbitrariedades culturales es aquella que expresa de manera más completa, aunque siempre en forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes» (pág. 23), etcétera.

[40] «No era mi intención hacer una cosa autocrítica, no es para nada mi estilo, aborrezco el gran estilo marxista-escuela normal superior: se dicen estridentes pavadas, de las que se recogen luego los frutos, y de las que se sigue sacando

El "capital cultural", tal como lo definiría ulteriormente Bourdieu,[41] existe bajo tres formas: "en estado incorporado", es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; "en estado objetivado", bajo la forma de bienes culturales; y "en estado institucionalizado", bajo la forma del título escolar. La naturaleza misma del capital cultural hace que su transmisión de generación en generación plantee problemas diferentes de los de la transmisión del capital económico. Tener transmutado en ser, ligado al cuerpo, el capital cultural desaparece con la muerte de su portador. No puede transmitirse instantáneamente por medio del don o la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio (a diferencia de los bienes materiales, de un título de propiedad o de un título de nobleza). Exige una incorporación, es decir, un trabajo de inculcación y asimilación, un trabajo que realiza el sujeto sobre sí mismo y que le cuesta tiempo ("se cultiva"). A diferencia del capital económico, aquel que lo transmite no se deshace de él y puede transmitirlo varias veces en el transcurso de su existencia. También a diferencia del capital económico, es consustancial a la persona que constituye su portador. Es convertible –a tasas variables, según los tipos, los mercados, los períodos– en capital económico.[42] Puede valorizarse, pero también puede depreciarse (se devalúa por falta de mantenimiento). De estas propiedades del capital cultural pueden deducirse algunos aspectos que caracterizan su modo de transmisión de generación en generación. En principio, la transmisión del capital cultural se opera inde-

provecho más tarde a través de estruendosas autocríticas. Siempre dije que no quería hacer eso. Pero, por otra parte, no quiero que se difunda un texto que considero imperfecto en tal o cual punto. Corrijo sin decir nada. Pero en realidad, reemplazar «sistema» por «campo», es un cambio de teoría. Los cambios se hacen poco a poco, paso a paso, a través de sucesivas correcciones que son en realidad rupturas» (Pierre Bourdieu e Yvette Delsaut, entrevista «Sobre el espíritu de la investigación», en Yvette Delsaut y Marie-Christine Rivière, *Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu*, Pantin, Le Temps des cerises, 2002, págs. 175-239).

41 Pierre Bourdieu, «Les trois états du capital culturel», *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 30, 1979, págs. 3-6.

42 El «campo del poder» es la arena en la que se dan cita los poseedores de diferentes tipos de capital a fin de determinar los «tipos de cambio» (véase Pierre Bourdieu, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, París, Éditions de Minuit, 1989).

pendientemente de cualquier voluntad explícita de transmitirlo, en particular mediante el efecto educativo que ejerce el capital cultural objetivado integrado al entorno familiar, y mediante todas las formas de transmisión implícitas. Y es debido a que esta transmisión del capital cultural se lleva a cabo, al menos en parte, sin que donante y beneficiario se percaten de ello, casi por ósmosis,[43] pero también debido a que las estrategias educativas conscientemente utilizadas se encuentran casi siempre disimuladas,[44] que el capital escolar está predispuesto a funcionar como capital simbólico –a la vez desconocido y reconocido, con el prestigio de la propiedad innata y los méritos de la adquisición–. En parte inconsciente, la transmisión hereditaria del capital cultural no excluye sin embargo el trabajo de inculcación explícitamente concebido como tal. De hecho, el monopolio escolar de la certificación del "sello de calidad infantil" no excluye del juego a las familias. Por varias razones. La transformación del capital original en capital personal, del capital cultural heredado en capital escolar, certificado, institucionalizado, exige un trabajo específico, inversiones educativas y un trabajo pedagógico de los padres, del que dan fe los "padres de alumnos profesionales" o la transformación del domicilio familiar en anexo de la escuela.[45] Los padres (dispuestos a movilizarse para transformar la escuela) pueden actuar, por un lado, creando el mejor entorno extra escolar posible para sus hijos, y por otro lado, buscando la mejor estrategia de colocación en el laberinto de orientaciones, establecimientos y especialidades. Finalmente, si bien es cierto que una parte de la transmisión del capital cultural se opera por ósmosis y otra parte requiere un trabajo de inculcación –reconocido o negado–, esta transmisión también supone, por parte del heredero, un trabajo de apropiación, de incorporación, de asimi-

[43] Bourdieu y Passeron toman el concepto de «pedagogía invisible» de Bernstein (*Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, París, Éditions de Minuit, 1975).

[44] «Negar las inversiones que no sean afectivas, escribe François de Singly, y comprobar luego que el niño posee un fuerte valor cultural permite afirmar que [...] proviene del valor profundo del niño» (en *Fortune et infortune de la femme mariée. Sociologie de la vie conjugale,* París, PUF, 1987).

[45] Roger Establet, *L'école est-elle rentable?*, París, PUF, 1987, págs. 200-232; François Héran, «L'aide au travail scolaire: les mères persévèrent», *INSEE Première*, n° 350, diciembre de 1994.

lación, un trabajo personal que no puede delegarse. La transmisión del patrimonio cultural sólo se lleva a cabo sin dificultades si, como escribe Bourdieu, "el patrimonio logra apropiarse de los poseedores, a la vez dispuestos y aptos para entrar en una relación de apropiación recíproca", sólo si "la herencia hereda al heredero".[46]

Modo de reproducción con un componente escolar

El concepto de capital cultural permite distinguir dos "modos de reproducción" diferentes. Un "modo de reproducción" puede definirse como un sistema de "estrategias de reproducción" adaptado a las particularidades del patrimonio familiar que va a reproducirse: estrategias de fecundidad, estrategias de sucesión, estrategias educativas, estrategias matrimoniales, etc. Al "modo de reproducción familiar" asociado a la propiedad familiar de empresas agrícolas, industriales o comerciales que constituyen el objeto de la transmisión (generalmente, de padre a hijo), se opone el "modo de reproducción con un componente escolar", asociado a las grandes empresas burocráticas, donde el título escolar se convierte en un verdadero "derecho de entrada". La diferencia fundamental entre los dos modos de reproducción reside en la lógica propiamente estadística del modo de reproducción con componente escolar (hay "fracasados" y "milagros" del sistema escolar). Estos dos modos de reproducción que oponen, de manera esquemática, la participación de la familia y la participación de la escuela en los mecanismos de transmisión, coexisten actualmente. Cualquier cambio en el modo de reproducción, es decir, cualquier cambio de estado de los mecanismos institucionalizados que funcionan como instrumentos de reproducción, genera crisis de reproducción y la aparición de generaciones diferentes.[47]

¿Cuáles son las transformaciones sociales capaces de afectar el modo de generación (los marcos de socialización) de las nuevas generaciones? En el caso de una formación social, la pregunta re-

---

[46] Pierre Bourdieu, «L'invention de la vie d'artiste», *Actes de la Recherche en Sciences sociales,* n° 2, 1975, págs. 67-93.

[47] Véase Pierre Bourdieu, *La Noblesse d'État*, *op. cit.,* págs. 373-427; Gérard Mauger, «Préface», en Karl Mannheim, *Le Problème des générations*, présenté par Gérard Mauger, París, Armand Colin, 2011, págs. 3-20 [Nathan, 1990].

mite a las transformaciones que se observan en el sistema escolar, en el mercado laboral y en las relaciones entre el sistema escolar y el mercado laboral. En el caso de la sociedad francesa contemporánea, podemos señalar las dos «explosiones escolares» que vivió el mercado escolar de la posguerra pero también, más específicamente, las transformaciones que han tenido lugar dentro de las grandes escuelas.[48] En lo que respecta al mercado laboral, una descripción esquemática de las transformaciones más recientes pone en evidencia el fin del campesinado, la expansión y posterior decadencia del mundo obrero, la extensión del mundo de los empleados, el fuerte crecimiento y posterior semi-estancamiento de las profesiones intermedias, el muy fuerte desarrollo seguido de la débil progresión de los ejecutivos, el aumento del desempleo y la precarización, etc. En lo que respecta finalmente a las relaciones entre el sistema escolar y el mercado laboral, la "democratización" del sistema escolar posee múltiples consecuencias. Por un lado, la redefinición de los modos de acceso a los puestos, por cuanto la vía de la escolaridad ("basada en los títulos") compite con la vía autodidacta ("basada en el rango") cuando no la excluye directamente (el "derecho de entrada" queda entonces subordinado a la obtención de un título escolar).[49] Por otra parte, la redefinición de las oportunidades de acceso a los puestos en función de las variaciones en la cotización de los títulos escolares:[50] la inflación conlleva la devaluación de los títulos si la cantidad de títulos escolares otorgados supera la cantidad de puestos a los que podía accederse en un estado anterior de la correspondencia entre los títulos y los puestos.[51] Otra consecuencia: la redefinición de los títulos escolares que dan acceso a los puestos dirigentes.[52] Así, en

---

[48] Pierre Bourdieu, *La Noblesse d'État*, *op. cit.,* capítulos 2 y 3, págs. 428-486.

[49] Véase Luc Boltanski, *Les Cadres. La formation d'un groupe social,* París, Éditions de Minuit, 1982.

[50] Véase Pierre Bourdieu y Luc Boltanski, «Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, 1975, págs. 95-107.

[51] Pierre Bourdieu, «Classement, déclassement, reclassement», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* n° 24, noviembre 1978, págs. 2-22.

[52] Véase Pierre Bourdieu, *La Noblesse d'État*, *op. cit.,* págs. 428-486.

virtud de la dominación ejercida por los bancos sobre la industria y del fortalecimiento de las direcciones comerciales y financieras en detrimento de las direcciones técnicas, las jóvenes generaciones de ejecutivos dirigentes, provenientes del polo "Facultad de Ciencias Políticas, ENA, HEC" de las grandes escuelas, tienden hoy a suplantar a los antiguos ejecutivos dirigentes provenientes del polo "Escuela Politécnica, escuelas de ingenieros".[53] El conflicto generacional que viven actualmente las clases dirigentes opone así dos extremos del campo de las grandes escuelas. En las antípodas del espacio social, Stéphane Beaud y Michel Pialoux pusieron en evidencia los conflictos generacionales que tienen lugar dentro del mundo obrero, asociados a las transformaciones en el modo de generación del grupo obrero ("masificación escolar" y nuevas formas de dominación laboral), que oponen la "cultura de rebelión" de la "generación obrerizada" de los años 70 al "individualismo negativo" de la "generación precaria" de los años 90, los OP[54] en decadencia (encarnación de la cultura obrera tradicional) a los jóvenes "bac pro"[55] y "BTS"[56] en ascenso, representantes de la "cultura técnica".[57]

Críticas a la teoría de la reproducción

Desde sus inicios, la "teoría de la reproducción"[58] gozó de una aceptación ambigua. En efecto, al correr el velo de los mecanismos des-

---

[53] *Ibid.,* págs. 428-486.

[54] «Obreros profesionales» (OP).

[55] Titulares de «Bachilleratos profesionales» (Bacs pro).

[56] Titulares de «Diplomas de técnicos superiores» (BTS).

[57] Véase Stéphane Beaud, Michel Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, París, Librairie Arthème Fayard, 1999.

[58] Sobre la recepción de *Los Herederos* y *La Reproducción,* véase Pierre Bourdieu, «Retour sur la réception des *Héritiers* et de *La Reproduction*», extraídos de una entrevista realizada en Tokyo en octubre de 1989 por T. Horio, H. Kato y J. F. Sabouret, publicado en *Sekaï*, mayo de 1990, págs. 114-134, reproducido en Pierre Bourdieu, *Interventions 1961-2001. Science sociale et action politique, op. cit.,* págs. 73-77; Jean-Claude Passeron, «Que reste-t-il des *Héritiers* et de *La Reproduction* (1964-1971) aujourd'hui? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation», en Jean-

igualitarios que atraviesan la institución escolar, esta teoría se oponía no sólo a las tesis conservadoras (elitistas) sino también a las tesis progresistas (partidarias de la teoría de la "escuela liberadora").

Si bien en el contexto del "clima antiinstitucional" de 1968, *Los Herederos* podía pasar por un instrumento de denuncia contra un sistema de enseñanza conservador, el libro también "echaba por tierra la idea de una 'clase estudiante'".[59]

Por otra parte, la teoría de la herencia cultural, confundida con la vulgata del "déficit" o de la "minusvalía cultural" iba en contra del populismo ambiente de los años 70, puesto que parecía descalificar la "cultura popular". Un malentendido –que podría haber despejado de antemano la propuesta de una "pedagogía racional" planteada en la conclusión de *Los Herederos*–[60] a partir del título[61]

Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert y Anne-Marie Sohn (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, *op. cit.,* págs. 35-64 (en línea: *Sociological Research Online* 12(6)13 <http://www.socresonline.org.uk/12/6/13.html> 2007); Alain Bruno, *Lire Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Un renouveau de la sociologie de l'éducation*, págs. 101-149; Franck Poupeau, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, *op. cit.,* capítulo 2; y Philippe Masson, «Premières réceptions et diffusion des *Héritiers*», en *Revue d'histoire des sciences humaines*, 2005, n° 13, págs. 69-98.

[59] Pierre Bourdieu, «Retour sur la réception des *Héritiers* et de *La Reproduction*», *op. cit.,* pág. 75.

[60] Véase Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, *op. cit.,* págs. 114-115. Esta «pedagogía racional, que hace todo lo que tiene a su alcance para neutralizar metódica y continuamente, desde el jardín de infantes hasta la Universidad, la acción de los factores sociales de desigualdad cultural» se guía por tres principios. Por un lado, adquirir en la escuela lo que algunos ya han adquirido en la familia. Por otro, explicitar todo lo implícito. Por último, evaluar sólo lo que se enseña en la escuela.

[61] A propósito de Michael Foucault, Pierre Bourdieu señalaba: «Me inclino a suponer que los contemporáneos se leen mucho menos de lo que se cree, y que gran parte de lo que saben unos de otros se aprende *ex auditu*, a través de lo que dicen los colegas, los diarios (terrible papel el del *Nouvel Obs)*, los estudiantes, en fin, a través de una suerte de rumor intelectual por el que circulan palabras-clave, eslóganes un poco reductores [...]. Dicho de otro modo, la hipótesis de que los contemporáneos se leen entre ellos es arriesgada; y de que leyéndose se comprenden, lo es aún más... Sería preciso revisar la historia de las ideas que plantea la noción de que los textos son leídos, y que al ser leídos son comprendidos, etc. En general, lo que circula son los títulos [...] Si partimos del supuesto de que la gente no se lee, comprendemos muchas cosas que no

de la obra –*La Reproducción*– y del epígrafe de Desnos ("El pelícano de Jonathan/por la mañana, pone un huevo muy blanco/del cual sale un pelícano/que se le parece extraordinariamente") parece haber favorecido, en los departamentos de sociología de los años 70, la aceptación de Bourdieu y Passeron como nuevos "pensadores", portadores de una crítica "radical" del "sistema". El título, que Bourdieu lamentaría más tarde[62] y que podía ser interpretado como una invitación implícita a "destruir" el sistema –como solía decirse entonces–, parecía, sin embargo, reafirmar una visión fatalista, desmovilizadora, y por ende conservadora, del sistema escolar. Desacreditando desde lo teórico la reforma del sistema escolar, la teoría de la reproducción, reducida a una "tesis estructural funcionalista", parecía desacreditar de antemano las luchas de los docentes, o peor aún, poner en tela de juicio el papel de los docentes en la perpetuación de la "ideología del don":[63] de ahí, según Bourdieu, "el cordón sanitario" que se instauró a su alrededor.[64]

Lo cierto es que, a pesar de la mejor o peor fortuna –política– con la fue recibida la "teoría de la reproducción", los *"long Sellers"* –como los llama Passeron– *Los Herederos* y *La Reproducción,* se convirtieron en "clásicos" de la sociología de la educación. Fue así como "la vulgata pedagógica" y todo su arsenal de vagas nociones sociologizantes, "minusvalías sociales", "obstáculos culturales" o "insuficiencias pedagógicas", contribuyó a difundir la idea de que el fracaso escolar ya no podía atribuirse, o por lo pronto no exclusivamente, a las deficiencias

---

logramos comprender si creemos que sí leen. El conocimiento por eslóganes, por palabras-clave está muy difundido" («Qu'est-ce que faire parler un auteur? À propos de Michel Foucault», en *Sociétés et Représentations*, n° 3, noviembre de 1996, págs. 13-18).

62 «La palabra reproducción ejerció un efecto catastrófico», declara Bourdieu («Retour sur la réception des *Héritiers* et de *La Reproduction*», *op. cit.,* pág. 75).

63 Véase Antoine Prost, «Une sociologie stérile: *La Reproduction*», en *Esprit*, diciembre de 1970, págs. 851-861 ; Georges Snyders, «Est-ce le maître d'école qui a perdu la bataille contre les inégalités sociales?», en *Enfance*, 1, enero-abril 1970, págs. 1-22.

64 Pierre Bourdieu, «Retour sur la réception des *Héritiers* et de *La Reproduction*», *op. cit*., págs. 76-77.

personales, es decir, naturales de los excluidos".[65] La "teoría de la reproducción" no fue inmune a la suerte que suele reservarse a los "clásicos". El fortalecimiento de una tendencia progresiva hacia el "conocimiento por eslóganes y palabras-clave";[66] la lógica de confrontación, en el campo científico, entre "titulares" y "aspirantes", que lleva a estos últimos a ubicar a los autores del pasado en un "pasado obsoleto";[67] y la búsqueda de la distinción a cualquier precio, que contribuye a profundizar artificialmente las diferencias, las rupturas ostentosas y las continuas "superaciones", imponiendo un constante "volver a foja cero", impiden o retrasan la posible integración de conocimientos dentro de un paradigma común. El conocimiento –a menudo somero– de la "teoría de la reproducción", las lógicas características del "campo científico", "la creciente demanda administrativa de evaluación",[68] pero quizá aún más los virajes políticos que han podido observarse en Francia desde fines de los años 70, han contribuido a asociarla a una "visión fijista" de la historia y a un "análisis mecanicista" de la sociedad. La crítica del "estructuralismo" ha vuelto a poner en boga una sociología del "actor". Pasando del "objetivismo" al "subjetivismo" (doble escollo que precisamente buscaba evitar el trabajo de Bourdieu), la crítica de la "macrosociología", que ignora supuestamente los procesos, rehabilitó la "microsociología",[69] reactivando así las

[65] Pierre Bourdieu y Patrick Champagne, «Les exclus de l'intérieur», en Pierre Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, París, Éditions du Seuil, 1993, págs. 597-603.

[66] Pierre Bourdieu, «Qu'est-ce que faire parler un auteur? À propos de Michel Foucault», *op. cit.*

[67] Véase Pierre Bourdieu, «Le champ scientifique», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2-3, 1976, págs. 88-104.

[68] Franck Poupeau ve aquí el principio del «deslizamiento de la sociología de la educación hacia una sociología al servicio del Estado» (*Une sociologie d'État, op. cit.,* pág. 56).

[69] Según Marlaine Cacouault-Bitaud y Françoise Œuvrard, «el desplazamiento de los enfoques se resume de la siguiente manera: la sociología de la educación ha pasado de la búsqueda de leyes generales sobre las relaciones entre el sistema educativo y la sociedad global al estudio de los microsistemas locales» (*Sociologie de l'éducation*, París, Éditions La Découverte, 2009, pág. 7).

estériles oposiciones entre "métodos cuantitativos" y "métodos cualitativos".[70]

Se planteó nuevamente el interrogante acerca de qué parte del origen de las desigualdades en el éxito escolar recae sobre los alumnos y qué parte recae sobre la escuela. Desde el punto de vista de la escuela, se analiza así el mapa escolar, las especialidades, los equipos y los gastos escolares ("efecto de establecimiento"), los programas de enseñanza ("sociología de la currícula"), los tipos de pedagogía, la morfología del cuerpo docente y sus consecuencias sobre las relaciones entre docentes y alumnos ("*Labeling theory*"),[71] los criterios de evaluación y selección ("efecto maestro"), las variaciones en la plantilla y la composición del "grupo de clase" ("efecto de clase"). Desde el punto de vista del alumno, se intenta dar cuenta de las improbables trayectorias escolares de los "milagros escolares" y de los "herederos fracasados", y se estudia la importancia respectiva del capital económico y el capital cultural familiar en la explicación de los resultados escolares. Frente al papel determinante que resulta desempeñar el capital cultural, se analizan tanto las estrategias familiares de escolarización como la herencia cultural. La distinción entre "código restringido" y "código elaborado" propuesta por Basil Bernstein[72] dio lugar a una controversia científico-política: basada en la defensa e ilustración de la "lengua no estándar" realizadas por Labov,[73] esta distinción era considerada una descalificación etnocéntrica del "hablar popular".[74] La teoría de la herencia, a

[70] Véase François Héran, «Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête», en *Revue française de sociologie*, 32-3, 1991, págs. 457-491. Sobre este tema, véase Gérard Mauger, «L'approche biographique en sociologie: une démarche contestataire», en *Les Cahiers de l'IHTP*, n° 11, abril de 1989, *Mai 68 et les sciences sociales*, págs. 85-99.

[71] Véase Jean-Claude Forquin, «La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: orientation, apports théoriques, évolution 1970-1980», en *Revue française de pédagogie*, n° 63, abril-junio de 1983, págs. 61-79.

[72] Basil Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, París, Les Éditions de Minuit, 1975.

[73] William Labov, *Le Parler ordinaire*, París, Les Éditions de Minuit, 1978 [1969].

[74] Sin ánimo de tomar partido en esta querella, es preciso reconocer que, desde una perspectiva relacional, las prácticas lingüísticas populares se encuentran

menudo banalizada –y deformada– como "teoría del déficit cultural", fue denunciada por aquellos que la veían como una cómoda justificación de las carencias propias del sistema escolar, etc. Pero la investigación se focalizó principalmente sobre las consecuencias de "la segunda explosión escolar": la discriminación positiva y las Zonas de Educación Prioritarias (ZEP), «el fracaso escolar", el "malestar docente» frente a los "nuevos públicos", la "deserción" y la "violencia escolar", etc. Más allá del interés intrínseco que pueden presentar estas investigaciones,[75] podemos decir que este nuevo estado de la sociología de la educación se caracteriza por la "segmentación de las investigaciones empíricas" y la "disolución del objeto en estudios parcelarios".[76] ¿Qué ocurre con la "teoría de la reproducción" en este nuevo contexto?

La teoría de la reproducción frente al reto de la "masificación"

La segunda explosión escolar se caracteriza por la entrada al juego escolar de niños pertenecientes a clases populares que hasta entonces habían quedado excluidos, por decisión propia o no, de dicho ámbito. Estas transformaciones, que intensificaron la competencia y fortalecieron las inversiones educativas de categorías que ya eran grandes usuarios del sistema escolar, tuvieron numerosas consecuencias: diferenciación creciente de los establecimientos escolares a pesar de su unificación formal, inflación-devaluación de los títulos

descalificadas desde el punto de vista escolar, más allá de sus desempeños cognitivos. De hecho, el aprendizaje de la lectura y la escritura profundiza las diferencias entre los niños y comanda las ulteriores trayectorias escolares (véase Christian Baudelot y Roger Establet, *L'École primaire divise*, París, François Maspero, 1975).

75 Para una visión general, véase Agnès Van-Zanten (dir.), *L'École: l'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, 2000; Jean-Pierre Terrail (dir.), *L'École en France. Crise, pratiques, perspectives*, París, La Dispute, 2005; Marie Duru-Bellat y Agnès Van-Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, París, PUF, 2009.

76 Jean-Michel Berthelot (dir.), «Pour un bilan de la sociologie de l'éducation», *op. cit.*

escolares,[77] transformaciones de las aspiraciones escolares de las familias populares y sus hijos, etcétera.

¿Democratización o eliminación diferida?

Estas transformaciones no invalidan sin embargo la "teoría de la reproducción": "en la nueva situación del sistema escolar que se instaura con la llegada de nuevas clientelas, la estructura de distribución diferencial de las ganancias escolares y sus correspondientes ganancias sociales se mantuvo en esencia, a costa de un traslado global de las diferencias".[78] En materia de escolarización, hoy al igual que ayer, la "herencia cultural" vinculada al origen social es la que explica fundamentalmente las variaciones observadas en las trayectorias escolares y, en definitiva, las diferencias de "capital escolar" certificadas por el diploma. El sistema de enseñanza "permanece abierto a todos y reservado a algunos pocos".[79] "Los estudios más recientes y precisos [...] confirman en su diagnóstico el peso del capital cultural sobre el éxito escolar, ya que el diploma, y principalmente el diploma de la madre, habida cuenta de los componentes de la categoría social, parece proporcionar el mejor argumento para explicar el acceso al segundo ciclo de enseñanza secundaria en las mejores condiciones",[80] validando así el resultado fundamental obtenido a fines de los años 60 por Bourdieu y Passeron. Por ello, la situación actual "logra la proeza de asociar una aparente democratización a la realidad de la reproducción, que de

[77] Pierre Bourdieu, «Classement, déclassement, reclassement», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, noviembre 1978, págs. 2-22 ; Jean-Claude Passeron, «L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie», en *Revue française de sociologie,* 1982, 23-4, págs. 551-584.

[78] Pierre Bourdieu y Patrick Champagne, «Les exclus de l'intérieur», en Pierre Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, París, Éditions du Seuil, 1993, pág. 599. Sobre este tema, véase François Œuvrard, «'Démocratisation' ou élimination différée?», en *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, noviembre de 1979, págs. 87-97.

[79] Pierre Bourdieu y Patrick Champagne, «Les exclus de l'intérieur», *op. cit.*

[80] Christian Baudelot y Roger Establet, «École, la lutte de classes retrouvée», en Louis Pinto, Gisèle Sapiro, Patrick Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue*, París, Fayard, 2004, págs. 187-209.

este modo se lleva a cabo con un grado superior de disimulo, y por ende con un mayor efecto de legitimación social".[81]

¿Cuál es la incidencia de estas transformaciones sobre las clases populares? El afán de evitar el desempleo y el desprestigio, así como la esperanza de ascenso social vinculada a la prolongación masiva de la escolaridad, explican la creciente demanda de escolarización, la búsqueda de la salvación social a través de estudios prolongados, la movilización escolar de las familias populares[82] y, paralelamente, el descrédito en el que cae la enseñanza profesional corta y los Liceos Profesionales (LP) respecto de la currícula denominada "normal" de la rama de educación general.[83] De ahí que el sistema escolar encarne a la vez todas las esperanzas (alimentadas por "la escuela democrática") y todas las decepciones (alimentadas por los mecanismos comunes de "la reproducción"). No obstante, la reproducción de las desigualdades sociales de cara a la escuela no se opera de manera idéntica. Hasta fines de los años 70, la auto-eliminación escolar superaba, en la mayoría de los casos, la exclusión de los niños de clases populares.[84] De aquí en más, "con la prolongación de la escolaridad obligatoria y la instrumentación correlativa de un sistema de orientaciones múltiples y jerarquizadas" el modo brutal de selección y eliminación de la institución basado en la expulsión fue substituido por formas más suaves de

[81] *Ibid.*

[82] No es necesario adjudicar a las familias populares un cálculo racional –la prolongación de la escolaridad como consecuencia de un cálculo costo/beneficio– para dar cuenta de su movilización: el conocimiento práctico de las crecientes dificultades de inserción en el mercado laboral de los jóvenes sin diploma o titulares de diplomas menores es más que suficiente...

[83] Véase Stéphane Beaud y Michel Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, París, Fayard, 1999, págs. 159-289; Stéphane Beaud, *80 % au baccalauréat*, París, Éditions La Découverte, 2000; Tristan Poullaouec, «Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants», en *Économie et Statistique*, n° 371, 2004, págs. 3-22; Gérard Mauger, «'Crise de reproduction' et 'désouvriérisation' des classes populaires en France», en Jacques Hamel, Catherine Pugeault-Cicchelli, Olivier Galland y Vincenzo Cicchelli (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, págs. 187-196.

[84] Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La Reproduction, op. cit.,* págs. 186-187.

exclusión".[85] Por otra parte, la descalificación escolar, que sustituyó a la autoeliminación, posee sin duda un poder tanto más destructor cuanto que el fracaso escolar es casi siempre percibido por las clases populares en el marco de una "ideología del don", que se reafirma con la existencia de éxitos escolares diferenciados entre hermanos.

Tres retos para el modelo de la reproducción

La confirmación de la "teoría de la reproducción" en este nuevo contexto de masificación de la enseñanza secundaria genera dos objeciones: ¿cómo dar cuenta del fracaso escolar de una minoría de "herederos"?; e inversamente, ¿cómo explicar el éxito, ciertamente minoritario, de ciertos "desheredados"? ¿Cómo dar cuenta también de otra observación estadística estable que no obstante ha pasado desapercibida durante mucho tiempo, a saber, las diferencias en la distribución de alumnos entre especialidades literarias y científicas según el sexo?

Para dar cuenta del fracaso escolar de los presuntos "herederos", es preciso preguntarse de qué manera y por qué esta relación de apropiación recíproca entre el patrimonio cultural y los individuos biológicos normalmente formados por y para la apropiación puede –al menos de manera provisoria– ser cuestionada. En otras palabras, ¿cómo explicar el fracaso escolar de los presuntos herederos de altos patrimonios culturales? Si es cierto que la transmisión de la capacidad de heredar va "normalmente" de la mano del patrimonio que se hereda, ¿qué factores pueden condicionar esta capacidad de heredar?[86] La transmisión del patrimonio familiar supone la capacidad del heredero para heredar, es decir, en primer lugar, "que se lo tome en serio". Ahora bien, según Loïc Wacquant, "en todas partes, las escuelas de élite someten a sus estudiantes a regímenes de trabajo

---

[85] Françoise Œuvrard, «Démocratisation ou élimination différée?», en *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, 1979, págs. 87-97.

[86] Sobre este tema, véase Pierre Bourdieu, «Les contradictions de l'héritage», en Pierre Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, París, Éditions du Seuil, 1993, págs. 711-718; Gérard Mauger, «Les héritages du pauvre», en *Les Annales de la Recherche Urbaine,* n° 98, marzo-abril de 1989, págs. 112-117 y «L'héritage des déshérités», en *Migrants-formation*, n° 98, septiembre de 1994, págs. 44-55.

draconianos, modos de vida austeros y prácticas de mortificación intelectual y sociales que implican un sacrificio personal considerable". De esta manera, "bajo este régimen, no todos los herederos reúnen simultáneamente la capacidad y el deseo de cargar con el lastre de la sucesión".[87] La diferencia entre los capitales culturales paterno y materno es otro factor que explica el cuestionamiento de la aptitud para la herencia:[88] pienso, por ejemplo, en el último Buddenbrook de Thomas Mann,[89] pianista como su madre e incapaz de "ser heredado" por la herencia paterna (es decir, la empresa familiar) en razón de la herencia materna que ya ha recibido.[90] La transmisión del patrimonio familiar supone también "la seriedad" de los padres-poseedores: ¿qué tipo de herencia transmiten padres ausentes que delegan en otros la tarea de educar a sus hijos? Dentro de la misma perspectiva, sería preciso estudiar las consecuencias de la multiplicación de las instancias de socialización sobre la transmisión de la herencia cultural. Desde hace un siglo, múltiples transformaciones morfológicas han afectado el universo familiar, el sistema escolar, el mercado laboral, liberando, en las agendas de los niños un "tiempo de ocio" fuera del control familiar y escolar que da lugar a la aparición de una demanda y una oferta de servicios destinados a ese público (comenzando por la televisión y sus programas especializados). Portadoras de "definiciones de la infancia" antagonistas o congruentes, las instituciones de acompañamiento que asumen esta tarea contribuyen a la construcción de una sociabilidad infantil precoz, a la que sucederá la sociabilidad en el ámbito del primer ciclo de educación secundaria, que a su vez desembocará en la construcción social de los *habitus.*[91]

---

[87] De hecho, se enfrentan a un equivalente del conflicto faustiano adjudicado por Marx al capitalismo, tironeado entre una tendencia a la acumulación y una tendencia al goce. Loïc Wacquant, «Lire 'le Capital' de Pierre Bourdieu», en Louis Pinto, Gisèle Sapiro, Patrick Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue*, París, Fayard, 2004, págs. 211-230.

[88] Véase Gaëlle Henri-Panabière, *Des héritiers en échec scolaire*, París, Éditions La Dispute, 2010.

[89] Thomas Mann, *Les Buddenbroook. Le déclin d'une famille*, París, Librairie Arthème Fayard, 1965.

[90] Sobre el carácter preponderante de la herencia cultural materna, véase Gaëlle Heri-Panabière, *Des héritiers en échec scolaire*, *op. cit.*

[91] Sobre la primera educación y la interiorización de los *habitus* durante la primera

¿Cómo dar cuenta ahora de la aparente paradoja que encarnan los éxitos escolares de los "desheredados culturales"? Varias investigaciones[92] han puesto en evidencia ciertos factores que contribuyen al éxito escolar de los niños provenientes de familias populares: una trayectoria familiar ascendente y sus consecuencias sobre las representaciones del "éxito social" y el campo de posibilidades escolares y profesionales; el nivel de estudios de la madre y la limitación voluntaria de la descendencia; el nivel y la estabilidad de los recursos familiares ("la seguridad" condiciona también la "seguridad en sí mismo" y la capacidad para llevar a cabo proyectos); la conciencia de una "carencia cultural", la buena voluntad escolar de las familias y el seguimiento familiar de la escolaridad (en particular, los encuentros con los docentes quienes, sin dejar de dar pruebas de buena voluntad cultural destinadas a atraer la benevolencia de los "poderosos" y los eventuales "beneficios" de un oráculo favorable, se esfuerzan por reducir la distancia social y cultural entre la familia y la escuela, etc.); las estrategias de desocialización de los hijos de familias populares destinadas a preservar a sus hijos del "contagio" de la "cultura de la calle"; la movilización escolar impulsada por las esperanzas asociadas a una prolongación generalizada de la escolaridad y el miedo al desempleo masivo de los jóvenes sin diploma. En definitiva, estos dos casos opuestos no invalidan en absoluto el "modelo de la reproducción" sino que invitan a reflexionar sobre las modalidades de transmisión intergeneracional del capital cultural y de las "disposiciones cultas" o "dóciles".

infancia, véase la investigación de Bernard Zarca, «Le sens social des enfants», *Sociétés contemporaines*, n° 36, 1999, págs. 67-101.

[92] Véase Pierre Bourdieu, «La transmission du capital culturel», en Darras, *Le partage des bénéfices*, París, Editions de Minuit, 1966, págs. 383-420. Entre los estudios recientes, véase Bernard Lahire, *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, París, Gallimard/EHESS, 1997. También he propuesto recientemente una contribución a la resolución del «enigma» de los éxitos escolares diferenciados dentro de un grupo de hermanos: Gérard Mauger, «Sur 'l'idéologie du don'». Nota de investigación*, Savoir / Agir*, n° 17, septiembre de 2011, págs. 33-43.

Según Pierre Merle,[93] la teoría de la reproducción presenta más dificultades a la hora de dar cuenta del considerable y continuo aumento de la escolarización de las niñas. En efecto, esta recuperación de la escolarización femenina constituye la otra transformación clave del sistema escolar durante el período comprendido entre 1950 y 2000. A principios de los años 70, el número de bachilleres mujeres supera el de los bachilleres varones, y la diferencia entre ambos sexos se acentúa progresivamente en beneficio de las niñas hasta 1980 (época en la que representan el 58% de los bachilleres). Pero las especializaciones difieren según el género: en el año 2000, las mujeres representan el 58,2% de los alumnos de la enseñanza general, más del 80% de las especialidades literarias (las niñas aumentaron su hegemonía en las especialidades literarias de las clases preparatorias para las grandes escuelas: 75,5% en el año 2000), el 64% de las especialidades económicas y sociales, pero son minoritarias en las especialidades científicas.[94] La especialización en función del sexo también se encuentra muy presente en las orientaciones tecnológicas: allí las niñas representan menos del 7,4% de los inscriptos en los bachilleratos STI (Ciencias y Tecnologías Industriales). A pesar de que se observa una progresión, no se trata sin embargo del "fin de las desigualdades entre los sexos". ¿Cómo dar cuenta de la reproducción de esta segregación sexuada de las orientaciones escolares por especialidad? Para explicar por qué, a competencias iguales, las niñas se orientan con menos frecuencia que los varones hacia las especialidades científicas más valoradas desde el punto de vista escolar y social, Christian Baudelot y Roger Establet[95] plantean la hipótesis de que se encuentran menos preparadas para "saborear los placeres de la lucha". Según Marie Duru-Bellat,[96] las niñas harían

---

93 Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement, op. cit.,* pág. 104.

94 El porcentaje de niñas raramente excede el 10% ó el 15% en las clases de matemática especiales de los establecimientos de segundo ciclo de enseñanza secundaria (*lycées*) más prestigiosos, los únicos que autorizan el ingreso a las mejores escuelas científicas (véase Christian Baudelot y Roger Establet, *Allez les filles!*, París, Éditions du Seuil, 1992).

95 Christian Baudelot y Roger Establet, *Allez les filles!,* París, Les Éditions du Seuil, 1992.

96 Marie Duru-Bellat, *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?,* París, Éditions L'Harmattan, 1990.

elecciones "razonadas y razonables", que tomarían en cuenta las limitaciones específicas de la vida doméstica y conyugal, el funcionamiento del mercado laboral y principalmente, las oportunidades laborales en el sector terciario. Si bien la explicación de Baudelot y Establet opone de alguna manera "disposiciones agonísticas masculinas" a "disposiciones femeninas pacifistas", y la de Duru-Bellat un ajuste de las aspiraciones en función de los puestos accesibles, podemos también ver aquí una consecuencia de la reproducción de los *habitus* sexuados. En efecto, podemos mostrar que la división sexual de las orientaciones escolares por especialidad se sustenta en la división sexual del trabajo entre «el mundo de las cosas humanas" (femenino) y "el mundo de las cosas materiales" (masculino).[97] Producto naturalizado de la historia, la división sexual del trabajo se inscribe en las *hexis* corporales (compostura, forma de caminar, gestos, etc.), acentuadas y reforzadas por la vestimenta, como también en los gustos y aprensiones, intereses y aversiones, sistemas de valores y preferencias, definiciones de lo que puede hacerse o pensarse, en fin, bajo la forma de dos "naturalezas" diferentes, inseparablemente corporales y morales, estéticas y éticas.[98] Desde esta perspectiva, para comprender de qué manera la auto-exclusión y la vocación, tanto negativas como positivas, acaban por sustituirse a la exclusión expresa, es preciso evocar el trabajo de formación del "*habitus* sexuado y sexuante", de "feminización de las mujeres" y de "masculinización de los hombres", que se lleva a cabo a través de la familiarización con

[97] Las interpretaciones propuestas por Terman y Miles, que planteaban «un temperamento masculino asociado a las cosas, los objetos mecánicos, las actividades financieras o que tienen lugar en el exterior» opuesto a un «temperamento femenino asociado a las cualidades personales, las relaciones con los demás y las emociones, la decoración y las tareas domésticas», no hacen más que registrar la permanencia, a lo largo de un extenso período de tiempo, de una distribución sexual del trabajo que colocaba a los hombres en el mundo laboral, a las mujeres en el universo doméstico, a los hombres en el mundo de las cosas materiales, a las mujeres en el mundo de las cosas humanas (L. M. Terman y C. C. Miles, *Sex and personality: studies in masculinity and feminity*, New York, McGraw Hill, 1936). Para una exposición crítica, véase Fabio Lorenzi-Cioldi, *Les androgynes*, París, PUF, 1994.

[98] Pierre Bourdieu, *La domination masculine*, París, Éditions du Seuil, 1997.

un mundo simbólicamente estructurado y un trabajo de inculcación colectivo (de la familia, la escuela, los medios, etc.), a menudo más implícito que explícito,[99] que orienta las inversiones hacia "el mundo de las cosas humanas" o hacia "el mundo de las cosas materiales", hacia las ciencias humanas o las ciencias físicas.[100] En efecto, el sistema dominante de clasificación tiende a asociar a lo masculino el interés por las ciencias, la técnica, el bricolaje, el gusto por el razonamiento, lo racional; y a lo femenino la "aversión por las matemáticas", "la pasión por la literatura", la psicología, el gusto por la imaginación, el espíritu fino, el sentido artístico (homología simbólica que la división sexual del trabajo reproduce y confirma).[101] La institución escolar perpetúa así diferencias socialmente construidas en la familia de origen, consagrando oficialmente diferencias de aptitudes o de actitudes que aparecen de este modo como diferencias naturales.[102]

Los nuevos públicos escolares

El modelo de la reproducción también es cuestionado por el "resurgimiento" de la temática de la "cultura joven".[103] Este cuestionamiento

---

[99] Sobre este tema, véase Bernard Lahire, «Héritages sexués: incorporation des habitudes et des croyances», en Thierry Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes,* París, PUF, 2001, págs. 9-25.

[100] Gérard Mauger y Claude F. Poliak, «Lectures: masculin/féminin», *Regards sociologiques*, n° 19, 2000, págs. 115-140.

[101] Luc Boltanski y Pascale Maldidier, *La vulgarisation scientifique et son public*, volumen 1, CSE, EHESS, 1977, pág. 61.

[102] «Nunca terminaríamos de inventariar, escribe Pierre Bourdieu, las acciones sexualmente diferenciadas de diferenciación sexual tendientes a acentuar en cada individuo los signos externos más inmediatamente conformes a la definición social de su identidad sexual o a incentivar prácticas apropiadas para el sexo en cuestión, prohibiendo o desalentando al mismo tiempo las conductas impropias, sobre todo en la relación con el otro sexo» (en *La domination masculine*, *op. cit.*).

[103] Edgar Morin fue el iniciador de esta temática en Francia (véase *L'Esprit du temps*, Paris, Éditions Grasset Fasquelle, 1962). La temática de la «cultura de masas» había generado en aquella época una controversia con Jean-Claude Chamboredon, «La société française et sa jeunesse», en Darras, *Le Partage des bénéfices*, París, Éditions de Minuit, 1966 (véase también Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, «Sociologues des mythologies et mythologies des sociologues», en *Les Temps Modernes*, vol. XIX, n° 211, diciembre de 1963, págs. 998-1021).

se funda en un doble argumento: en primer lugar, la supuesta incapacidad de las familias de las clases dominantes para transmitir a sus hijos una "herencia cultural" cercana a la cultura escolar e "inaccesible para las otras clases sociales"; luego, la presunta impotencia de la escuela para definir "la legitimidad cultural", ambas producto de la interiorización, de un extremo al otro del espacio social, de la "cultura joven", en cuyo marco la "socialización horizontal" (la del grupo de pares) se impone por sobre la "socialización vertical".[104] La primera tesis queda desmentida estadísticamente, por cuanto nos vemos obligados a reconocer que, a pesar de las transformaciones de los estilos educativos, "la herencia cultural" en sus diferentes formas sigue desempeñando un papel determinante a la hora de dar cuenta de las desigualdades en el éxito escolar, y que, en la enseñanza secundaria, la jerarquía de las especialidades constituye un calco de la jerarquía social.[105] En cuanto a la segunda tesis, queda refutada por la omnipresencia del "tema del desprecio" en el discurso de los escolares[106] del segundo ciclo de enseñanza secundaria, que ilustra, por el contrario, la extensión y el fortalecimiento de la "violencia simbólica" ejercida por el sistema escolar. A lo largo de su escolaridad, la mayoría de los «nuevos escolares",[107] ni "herederos" ni "becarios", experimentan la exclusión dentro de la jerarquía de los establecimientos y de las especialidades: su sentimiento de indignidad ("soy un cero a la izquierda") muestra la interiorización de las categorías propias de la evaluación escolar por parte de sus mismísimas víctimas. Escapan de esta situación «los verdaderos escolares",[108] es decir "los herederos" por un lado, y por el otro, los "futuros obreros",[109] capaces de oponer a su descalificación escolar una "cultura anti-escuela"[110] tendiente a descalificar a

[104] Véase Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, París, Éditions Autrement, 2005, págs. 159-160.
[105] Bernard Convert y Michel Pinet, «Les classes terminales et leur public», en *Revue française de sociologie*, 1989, 30-2, págs. 211-234.
[106] François Dubet y Danilo Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, París, Éditions du Seuil, 1996.
[107] François Dubet, *Les Lycéens*, París, Éditions du Seuil, 1991, pág. 188.
[108] *Ibid.,* págs. 34-55.
[109] *Ibid.,* págs. 122-155.
[110] Paul Willis, *L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Éditions Agone, 2011.

los "buenos alumnos" ("payasos" o "tragas"), limitados a remedar a "los malos". La descalificación escolar y el sentimiento de indignidad que la acompaña, variables de un extremo al otro de la jerarquía de los establecimientos y las especialidades, desde los "buenos alumnos" hasta los "excluidos internamente", dan origen a un repertorio de "estrategias de adaptación" que van de la "indiferencia ostentosa" y el "retraimiento" (aburrimiento, diletantismo, copia, retrasos, ausentismo) al "conformismo utilitarista", que se acompaña de un repliegue hacia "el nosotros estudiante", el grupo de pares, la "sociabilidad juvenil".[111] Este es el marco en el que se despliega "la cultura joven": música, programas de radio y televisión, revistas, juegos de video, foros de chat en Internet, etc., que tienen por blanco privilegiado el "público joven". Si bien es cierto que las prácticas culturales asociadas involucran a todos los jóvenes, independientemente de sus orígenes sociales y su situación escolar (de ahí el eclecticismo reivindicado en sus preferencias[112] y la metáfora del "omnívoro")[113] y que "la tiranía de la mayoría"[114] produce la ilusión de "una cultura joven unificada", más o menos en línea con la "cultura de *cité*",[115] resulta sin embargo que la anunciada "moyennisation" (expansión de valores de clase media hacia los grupos populares) de las prácticas culturales sigue sin concretarse y el origen social continúa siendo discriminante.[116]

Fracaso escolar y cultura de la calle

¿Como dar cuenta, finalmente, de la irrupción de la "cultura de la calle" en el universo escolar? Puesto que la segregación social

---

111 François Dubet, *Les Lycéens*, *op. cit.*, págs. 156-186.

112 Véase Olivier Donnat, *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, París, La Découverte, 1994.

113 Richard A. Peterson y Albert Simkus, «How musical tastes mark occupational status groups», en M. Lamont, M. Fournier (eds.), *Cultivating differences. Symbolic boundaries and the making of inequality*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992, págs. 152-186.

114 Véase Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, *op. cit.*

115 *Nota del editor*: término con el que se designa a la cultura característica de los suburbios desfavorecidos.

116 Véase Philippe Coulangeon, *Les Métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, París, Éditions Grasse Fasquelle, 2011.

es también espacial, los niños de las fracciones más desfavorecidas de las clases populares terminan frecuentando establecimientos escolares donde los índices de éxito en los exámenes de graduación son particularmente bajos y los índices de repetición particularmente altos. La "laboriosa adaptación a la rutina escolar", las dificultades de aprendizaje precoces se encuentran omnipresentes y los resultados escolares son muy bajos.[117] Esta situación se explica principalmente por la dificultad para convertir las prácticas lingüísticas y estructuras sociolingúísticas provenientes de la socialización primaria que se lleva a cabo dentro de las familias populares en prácticas lingüísticas escolares y en estructuras sociolingüísticas (y sociocognitivas) escolares. Las dificultades para aprender "lo básico" conducen a la hipoactividad escolar y a la exclusión del juego escolar: falta de atención, ausentismo crónico, evitación de la evaluación escolar, prácticas de sobrevida dentro del espacio pedagógico, comportamientos perturbadores, apatía, pasividad escolar, etc. Cuánto más se profundiza la brecha frente a las exigencias escolares, mayor fuerza cobra el sentimiento de que la presencia en clase resulta inútilmente humillante y mayor es la probabilidad de que el alumno intente evitar la situación escolar o perturbar la actividad pedagógica. La "ideología del don" naturaliza estas dificultades que son en principio lingüísticas, atribuyendo, por ejemplo, "capacidades" virtuales bloqueadas por problemas psicológicos, familiares, etc., o deplorando "límites infranqueables". El fracaso escolar produce así un sentimiento de indignidad particularmente destructor y provoca a menudo una suerte de depresión escolar. La búsqueda de protección en el barrio y de reconocimiento dentro del grupo de pares cobran tanto mayor importancia cuanto que la escuela es vivida como lugar de descalificación: el capital social adquirido en la calle compensa la ausencia de capital escolar, el reconocimiento de la calle (prácticas agonísticas, respuesta al desafío, solidaridad vindicativa) compensa la estigmatización que lleva a cabo la escuela. El rechazo de la escolaridad tiene

[117] Mathias Millet y Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, París, PUF, 2005.

así por corolario una fuerte inversión en la cultura de la calle. Progresivamente, se pone en marcha un proceso de emulación en "el manejo revoltoso del aburrimiento en clase": alborotos, disputas verbales, provocaciones, peleas que responden al afán de "preservar la reputación", perturbación del orden escolar, agresividad hacia el resto de los alumnos, conflictos y altercados ostentosos con los docentes.[118] Se trata de "cambiar el clima", desviar el tiempo de la clase de su función pedagógica: la indisciplina colectiva en el marco de la clase, escribe Sylvain Broccolichi,[119] es una manera de hacer más llevadera una experiencia escolar desesperada, de transformar una situación de nulidad escolar, de fracaso solitario, de desvalorización, pasividad y aburrimiento, en una situación de vida social, una actividad lúdica, un espectáculo, o incluso una revancha ideada contra los docentes, percibidos como "responsables de la exclusión". Las relaciones se endurecen entre "ellos" (los agentes de la institución escolar, a los que se asocia en mayor o menor medida los "tragas" o los "payasos chupamedias") y "nosotros" (todos aquellos que, por compartir las mismas condiciones de existencia, tienden a compartir la misma situación escolar). Las sanciones, llamados de atención por desobediencia al orden escolar y lealtad respecto del grupo de pares se convierten en verdaderos trofeos. Así, la frontera entre las actividades de las bandas en la calle y en el espacio escolar se vuelve cada vez más porosa. El primer ciclo de la enseñanza secundaria (*collège*) aparece como un lugar de producción e importación de conductas marginales, un "trampolín para la reputación" de cara al mundo de las bandas. La selección que se lleva a cabo al pasar del primero al segundo ciclo de la enseñanza secundaria, a través de la distribución de los estudiantes entre el ciclo general y el ciclo técnico (claramente percibido como "sin futuro") opera la gran división entre una mayoría a la cual el sistema ofrece una probabilidad

[118] David Lepoutre, *Cœur de Banlieue. Codes, Rites et Langages*, París, Odile Jacob, 1997.

[119] Sylvain Broccolichi, «Qui décroche?», en M. C. Blochy B. Gerde (dir.), *Les Lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Chronique sociale, 1998.

de integración y que se despega progresivamente de la cultura de la calle, y una minoría que se vuelve hacia el mundo de las bandas. Cuando los alumnos del primer ciclo de la enseñanza secundaria sólo esperan de la escuela la posibilidad de satisfacer la sociabilidad juvenil, cuando la condición de alumno ya no funciona como una razón social y simbólica porque los estudiantes encuentran fuera de la escuela sus fuentes de reconocimiento social, las exclusiones no hacen más que alejarlos cada vez más de la escuela. Un engranaje se pone entonces en marcha, en el que se acumula capital simbólico negativo ("antecedentes escolares negativos"). Los establecimientos escolares que reciben a estos alumnos excluidos del primer ciclo de la enseñanza secundaria heredan casos que ya han sido objeto de un seguimiento institucional y que tienen mayores probabilidades de terminar en manos de servicios de acompañamiento de tipo social o judicial, por cuanto las sanciones contribuyen a construir carreras marginales.[120]

La teoría de la reproducción ¿es capaz de salir airosa de la prueba a la que la somete la democratización escolar? Si bien es cierto que la lógica del campo científico lleva a los aspirantes a colocar a los titulares (de las posturas en cuestión) en un pasado obsoleto, no deja de ser cierto que "aquellos que hicieron época" (haciendo existir una nueva postura en el campo) y sus discípulos (cuyo crédito depende del valor del capital del que son herederos) no tienen más opción que esforzarse por permanecer:[121] obviamente no lo ignoro. Sin embargo, no creo que esta "defensa e ilustración" de la "teoría de la reproducción" sea la defensa incondicional e interesada de un modelo superado por parte de un discípulo con pocas luces. De hecho, considero que la "lógica de la superación permanente" y las reticencias que plantea a la hora de admitir el carácter acumulativo

[120] Sobre este tema, véase Gérard Mauger, *Les bandes, le milieu et la bohème populaire. Études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005),* París, Éditions Belin, 2006, y *Sociologie de la délinquance juvénile*, París, Éditions La Découverte, 2009.

[121] Véase Pierre Bourdieu, «Pour une science des œuvres», en Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, París, Éditions du Seuil, 1994, pág. 76.

de la investigación, contribuyen, como lo señala Jack Goody, "a retrasar a las ciencias sociales, ya que llevan a cada generación a buscar un nuevo enfoque como fin en sí mismo".[122] Con esto no quiero decir que Passeron y Bourdieu hayan dicho todo lo que puede decirse sobre el sistema escolar en los años 60. Como señala Bertrand Geay,[123] en los trabajos de ese período ha faltado sin duda una conceptualización del sistema escolar en términos de campo. La dimensión histórica y política de los análisis realizados podría haberse comprendido mejor si el modelo hubiese incluido las luchas de las que la enseñanza era objeto. No obstante, no estaríamos forzando demasiado la interpretación del modelo si viéramos en él una invitación a estudiar las variaciones posibles de los fenómenos estudiados en función del grado de autonomía / heteronomía de los sistemas de enseñanza, del ajuste / desajuste de las prácticas de enseñanza respecto de los *habitus* de los alumnos, etc. Si renunciamos al "conocimiento por palabras clave" y nos mantenemos alejados de los clichés que entorpecen la lectura de *Los Herederos* y *La Reproducción,* podremos descubrir en estas obras un conjunto de pistas de investigación que en algunos casos han dado origen a toda una tradición de investigación y en otros son aún terreno fértil para la exploración.

[122] Jack Goody, *Famille et mariage en Eurasie*, París, PUF, 2000.

[123] Bertrand Geay, «Éducation et culture. La nouvelle infrastructure?», en Frédéric Lebaron y Gérard Mauger (dir.), *Lectures de Bourdieu*, París, Ellipses, publicación prevista para 2012.

SOBRE LA CUESTIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Flavia Terigi

La literatura sobre la educación secundaria ofrece dos maneras de enfocar los problemas actuales del nivel, el del *curriculum* entre ellos; dos hipótesis de trabajo que debemos considerar.

La primera hipótesis plantea que se trata de antiguos problemas, agravados por la masividad. Sabemos por los diagnósticos usuales que la escuela secundaria tiene problemas de antigua data, como la tendencia academicista de su formación, el llamado enciclopedismo de su *curriculum*, o las arbitrariedades de su régimen académico. Según la primera hipótesis, estos antiguos problemas se verían agravados por la masividad. La masividad agravaría las consecuencias de problemas que sin embargo no se generan con ella ni son exclusivos de este tiempo.

La otra hipótesis considera que estamos ante problemas nuevos, que nunca antes habíamos tenido. Algunos de estos nuevos problemas surgen con toda claridad, por ejemplo, cuando se difunden noticias acerca de hechos de violencia en las escuelas: alumnos de escuelas rivales que se buscan para agredirse, y que cuando son reporteados refieren a enemistades históricas; chicos que esperan a sus propios compañeros en la salida de las escuelas y los atacan con armas; padres o madres que agreden a profesores por disconformidad con alguna decisión... Estos episodios, que toman ese peculiar carácter público que da su aparición en los medios de comunicación, eran impensables años atrás y son significados como nuevos problemas. Quizá el más importante entre los nuevos problemas sea el de la relevancia de la escuela secundaria, la crisis del sentido mismo de asistir a la escuela: nadie niega la importancia del conocimiento y de la formación en la sociedad presente y mucho menos en la del futuro, pero muchos dudan de que sea la escuela secundaria la institución capaz de asegurar este conocimiento o esta formación a los adolescentes y jóvenes.

Es razonable afirmar que estamos frente a una combinación de las dos situaciones: tenemos problemas de antigua data que todavía no podemos resolver, y también se nos presentan problemas nuevos. Por tanto, cualquier aproximación que pretendamos realizar a la actualidad de la escuela secundaria requiere una combinación de enfoques.

En particular en el caso del *curriculum*, que es el foco de este trabajo, tenemos antiguos problemas como el enciclopedismo, que definiremos sumariamente como el exceso de contenido informativo de los programas: durante muchas décadas la calidad de la educación secundaria ha sido equivalente a un extenso contenido informativo de los programas que hoy se encuentra en cuestión. Entre los problemas más nuevos, se presenta el de la relación entre el *curriculum* escolar y los adolescentes. Cuando los "nuevos adolescentes" son parte de los "nuevos problemas", es necesario diferenciar dos fuentes de novedad: la diversidad intrageneracional y la distancia intergeneracional. La mirada intrageneracional nos advierte sobre la diversidad que queda encubierta tras la palabra "adolescente", frente a las múltiples formas que toman las adolescencias contemporáneas; ello incluye las particulares formas de relación que establecen grupos distintos de adolescentes con la escuela. Para la escuela media se abre el desafío de comprender estas formas nuevas de relación y captar sus matices, a fin de que la identificación de estas nuevas formas de relación con la escuela no sea funcional a una visión socialmente extendida de los adolescentes y jóvenes, bien como abúlicos y desentendidos, bien como peligrosos.

La distancia intergeneracional, por su parte, ha llevado a muchos adultos a *resonar* con la idea de unas nuevas "culturas" juveniles en las que no se reconocen. La conceptualización de tales culturas como *nuevas* y como *juveniles* expresa el desconcierto de los adultos frente a los adolescentes y jóvenes: por ejemplo, frente a las formas de socialización intrageneracional que permite la hiperconectividad; o frente a nuevas formas de diversión y consumo, incluyendo el de sustancias que ponen a adolescentes y jóvenes en situación de riesgo (un rasgo –cabe señalar– atribuido a los jóvenes pero que es el resultado de un mercado manejado por adultos).

Suele analizarse la distancia que existe entre la cultura de los adolescentes y jóvenes, y la cultura escolar; ahora bien, sin quitar especificidad a la cuestión de las culturas juveniles, en este trabajo me propongo colocarla como parte de un problema más general: el de una contemporaneidad con la cual el *curriculum* escolar tiene dificultades para entrar en relación. Hay que reconocer un cierto anacronismo que porta el *curriculum* de la escuela secundaria, porque ha sido construido sobre la organización de los saberes propia de fines del siglo XIX. Esta condición de anacronismo debe ser entendida como resultado de un proceso histórico por el cual los cambios en las ideologías de la escolarización no lograron traducirse en cambios en la estructura y la selección curriculares en la escuela secundaria, debido a la temprana ligazón entre el *curriculum* clasificado, la formación especializada de los profesores y la organización de los puestos de trabajo de quienes enseñan en el nivel.

La cuestión curricular: cambios en las ideologías de la escolarización

Centrándonos en la cuestión del *curriculum* escolar, comenzaremos analizando de manera sucinta los cambios que han experimentado las ideologías de la escolarización y las dificultades para que esos cambios devengan en cambios estructurales del *curriculum*. Siguiendo a autores que se dedican a la investigación comparada sobre el desarrollo histórico del *curriculum* escolar (en especial, Kamens y Cha, 1999), por *ideología de la escolarización* habremos de entender aquí una construcción sociohistórica sobre el sentido que tiene la escolarización y, por consiguiente, sobre los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad que las instituciones llamadas escuelas deben transmitir. A continuación, un esquema que presenta cuatro grandes cambios que han tenido lugar en las ideologías de la escolarización desde mediados del siglo XIX.

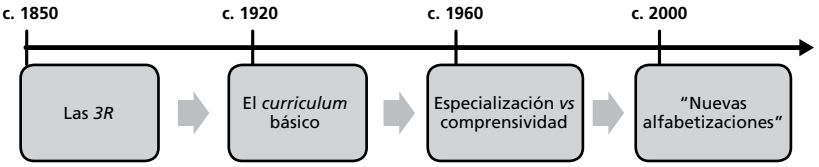

Gráfico 1. Cambios en las ideologías de la escolarización.

Tal vez produzca cierta sorpresa a quienes han tenido pocas lecturas recientes en el campo de la pedagogía hablar de escolarización en la mitad del siglo XIX. Por eso es necesario distinguir entre escolarización y obligatoriedad escolar. Lo que es propio de la segunda mitad del siglo XIX es la progresiva instalación de la obligatoriedad escolar, pero la escolarización (esto es, la creación de las instituciones que llamamos escuelas y la incorporación a ellas de cantidades crecientes de niños y niñas) no arranca con las leyes de obligatoriedad escolar. Lo que tales leyes generan es un vasto movimiento de expansión institucional y de cobertura de la escolarización (Ramírez y Ventresca, 1992),[1] que consagra como escuela un cierto formato institucional (Tyack y Cuban, 2001). Es ya clásico el análisis de Tyack y Cuban que muestra que a fines del siglo XIX coexistían en Estados Unidos las primeras escuelas como las que conocemos hoy (escuelas con aulas por grado, clases que agrupaban a los niños por edad), junto con escuelas de plurigrado, y con otras de tipo lancasteriano. Lo que cambia dramáticamente con las leyes de obligatoriedad es la transformación de uno de esos formatos en *el* formato escolar.

La discusión de las leyes de obligatoriedad escolar trae consigo la discusión acerca del sentido de la escolarización. Vamos a reconstruir en este trabajo cuatro sentidos que es posible encontrar a escala de los sistemas escolares a lo largo del desarrollo histórico

[1] Estos autores documentan la fenomenal institucionalización de la educación masiva que tuvo lugar desde mediados del siglo XIX, mostrando la progresiva consolidación de series históricas sobre tasas de escolarización, la aprobación de leyes de obligatoriedad escolar y la fundación de ministerios de educación nacionales a lo largo de poco menos de un siglo (Ramírez y Ventresca, 1992).

de la escolarización,[2] expandiendo lo que pretende representarse en el gráfico.

Encontramos en él un primer rectángulo en el que se lee "las 3 R". Esta fórmula es la referencia sintética que se encuentra en la bibliografía (por ejemplo, en Pineau, 1999) a la expresión inglesa "Reading, wRiting and aRithmetics", que se traduce en la literatura pedagógica castellana como "lectura, escritura y cálculo". Lo que expresan "las 3 R" en el gráfico es que hacia la primera mitad del siglo XIX, si los chicos iban a la escuela, era para aprender lectura, escritura y cálculo. No es que no existiera otra educación: podemos recuperar aquí –entre otras– la imagen de la institutriz, que proveía una educación más amplia a los hijos de los sectores sociales más acomodados. Pero esta otra educación no era para todos, y no ocurría en las escuelas. Los niños del común, si asistían a alguna clase de institución, iban a la escuela, e iban para aprender lectoescritura, cálculo elemental, en fin, saberes tenidos como "instrumentales" y que se juzgaban necesarios para manejarse en ciertos aspectos de la vida cotidiana.[3]

Cuando se producen cambios en las ideologías en la escolarización, son cambios en el sentido de la escolarización y por tanto cambios en las concepciones sobre los conocimientos básicos que hacen falta para la vida en sociedad. Cuando se producen esos cambios, ocurren modificaciones en el ordenamiento de la experiencia

[2] Es importante retener que recogeremos cambios en las ideologías de la escolarización que han llegado a plasmarse a escala de los sistemas escolares. En la construcción histórica de la pedagogía han existido muchas otras discusiones sobre el sentido de la escolarización que dieron lugar a propuestas de cambio (entre otros, de cambio curricular) que no alcanzaron tal escala, y que son referidas en la literatura como *alternativas pedagógicas*.

[3] Aunque la ideología de la escolarización ha cambiado mucho desde entonces, todavía hay escuelas primarias en las que los niños y niñas aprenden poco más que "las 3 R"; y también hay niños y niñas que pasan largos períodos de su vida yendo a la escuela un año tras otro, repitiendo el curso una y otra vez, hasta que dejan la escuela aunque apenas pueden con un texto simple y con las operaciones aritméticas elementales. "Las 3 R" es una ideología en la escolarización que en teoría está perimida desde fines del siglo XIX, pero que sin embargo pervive en la experiencia escolar concreta de ciertos chicos y chicas cuyas trayectorias escolares hacen que sus oportunidades de aprendizaje dentro de la escuela se reduzcan a esto que la literatura llama sintéticamente "las 3 R".

educativa: no es lo mismo una escuela pensada para transmitir "las 3 R" que una escuela pensada para transmitir lo que empieza a imponerse lentamente –desde aproximadamente 1880 hasta aproximadamente 1920– y que la literatura llama el "*curriculum básico".* El difundido trabajo coordinado por Benavot (Benavot *et al.*, 1991) analiza el contenido formal de los *curricula* de la escuela primaria en diversos países en el siglo XX, y muestra que entre 1880 y 1920 el esbozo esencial del *curriculum* se ha hecho sorprendentemente incuestionable: un núcleo de materias (lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, artes y educación física) aparece en la mayoría de los *curricula* oficiales en todos los períodos analizados, y se ha generalizado aún más con el tiempo.

Este *curriculum* básico, a pesar de su nombre, no tiene nada de "básico": constituyó, respecto de "las 3 R", una tremenda ampliación de la experiencia educativa. El *curriculum* básico incluye lengua y matemática (que no es lo mismo que lectoescritura y cálculo) y también cuestiones como historia, geografía, higiene, educación física, música, dibujo… Si se repasa esta lista, seguramente los lectores reconozcan la estructura básica de cualquier *curriculum* contemporáneo de la escuela primaria. Ya no decimos higiene (en el tiempo lectivo asignado a ella fue tomando lentamente su lugar la enseñanza de las ciencias naturales); también se han producido agrupamientos (como Historia y Geografía en un *área*); pero el núcleo curricular sigue allí, básicamente el mismo desde fines del siglo XIX/ comienzos del siglo XX, según los países.

Este *curriculum* básico constituyó en la historia de la escolarización una tremenda ampliación del sentido de ésta, y por tanto un cambio muy profundo en las pautas de ordenamiento de la experiencia educativa: si en la escuela se aprende a leer y a escribir, y a realizar cálculos elementales, se va por poco tiempo en la vida y no hay problema en que coexistan en las aulas chicos de seis años con chicos de diez o de doce, porque todos están aprendiendo lo mismo y, cuando sepan leer y escribir, dejarán la escuela. Ahora bien, si la ideología de la escolarización determina que los chicos tienen que acceder a un *curriculum* que es amplio en cuanto a las expectativas acerca de lo que deberían saber o aprender, el ordenamiento de la experiencia educativa no puede ser el mismo: no alcanza con

uno o dos años de escolarización, hace falta más tiempo en la escuela; los chicos son muchos y están durante mucho tiempo, por lo cual se requiere algún criterio para organizarlos; quienes enseñan tienen que dominar ellos mismos un conjunto mayor de conocimientos, pero también un conjunto de técnicas de organización de la enseñanza; y así de seguido.

A diferencia de la tendencia a la unidad del *curriculum* de la escuela primaria, la organización de la escuela secundaria planteó recorridos formativos diferentes. Una modalidad u orientación del nivel secundario, el bachillerato, prolongó la estructura del *curriculum* básico más allá de la escolaridad primaria (lo que no significa que se haya iniciado con él); las otras, en cambio, tendieron a diferenciar el *curriculum* para adecuarlo a la formación especializada que se requería para determinadas áreas de la actividad laboral.[4] En Argentina, por ejemplo, se generaron en pocas décadas tres modalidades que preparaban para el trabajo: la escuela de comercio, que fue la primera, la escuela industrial, y la escuela normal. Son tres modalidades de la escuela secundaria que, vistas en perspectiva histórica, surgieron diferenciadas del bachillerato que conducía a los estudios superiores, pues fueron ideadas como preparatorias para un trabajo. En este proceso de diferenciación, segmentos específicos del campo cultural fueron asignados a una u otra modalidad. Con mayor o menor rigidez, los sistemas escolares de distintos países tendieron a estructurar la educación secundaria según este principio de diferenciación / especialización; así, Benavot identifica a escala mundial la preparación de los estudiantes para estudios superiores, la acreditación de una clase administrativa y el estímulo del desarrollo de la nueva industria (podríamos agregar nosotros,

[4] Según nos recuerda Acosta, el modelo institucional de la escuela secundaria tradicional era el de los antiguos colegios humanistas. Estas instituciones se originan con los colegios humanistas creados entre los siglos XV y XVI. Durante el siglo XIX se acentuaron algunos de los rasgos del modelo institucional del colegio humanista o del colegio jesuita –el concepto de colegio como institución total y el *curriculum* humanista– mientras que otros se fueron dejando de lado –en especial el contacto cercano con el joven–. Eran socialmente excluyentes, por lo cual en la primera parte del siglo XX se crean ramas o modalidades diferentes para los sectores sociales que no accederían a los estudios superiores (Acosta, 2011:8).

la formación de maestros) como parte y expresión de la tradición elitista del nivel secundario (Benavot, 2006).

A partir de la década del 60, a medida que la educación secundaria se fue ampliando y más adolescentes accedían a ella, se empieza a producir un debate entre especialización y comprensividad. Comprensividad es una traducción al español del término inglés *comprehensiveness*, [5] que hace referencia a un conjunto de reformas, que comenzaron en el Reino Unido pero se extendieron rápidamente por toda Europa y luego llegaron a otros países como el nuestro (Dussel, 2006), que tendieron a unificar la oferta institucional y curricular en la escuela secundaria desarticulando las ramas u orientaciones diversificadas y excluyentes y planteando una base de formación común para todos. Las escuelas comprensivas en Gran Bretaña y los países nórdicos, el *Collège* en Francia y, ya sobre la década del 80, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España, son expresiones de esta tendencia en la educación secundaria (Acosta, 2011).

En el *curriculum* de la escuela secundaria argentina, este movimiento lo inició a escala nacional un viejo plan, generado cuando la gran mayoría de las escuelas secundarias todavía dependían del Ministerio nacional, que fue el Ciclo Básico Unificado (CBU) (Resolución 1.813 / MeyJ / 1988). El CBU procuró que los primeros años de la secundaria de las modalidades bachiller y comercial fueran comunes. Un segundo movimiento hacia la desespecialización lo hizo el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, cuya estructura curricular común fue aprobada diez años después (Documento A-16, aprobado por Resolución CFE de 1998). Aunque las resoluciones curriculares que tomaron las diferentes provincias fueron diversas, no quedó prácticamente sitio alguno donde no se discutiera cómo asegurar que los dos años de prolongación de la obligatoriedad escolar que establecía la Ley Federal de Educación se cumplieran en el marco de un

[5] El término deriva de "comprehensive education", un movimiento anglosajón de la década del 60 por el que se creó una nueva estructura para la escuela secundaria, la educación "comprehensiva", que incluía elementos del *curriculum* "clásico", de las escuelas literarias, del *curriculum* "moderno" científico y de las escuelas técnicas (Dussel, 2006).

curriculum común y sin comprometer los recorridos posteriores.[6] El caso argentino ejemplifica la clase de debate que recorrió la escuela secundaria a partir de la década del 70, y en el que nos encontramos todavía hoy. En Argentina, por caso, tenemos en la actualidad una tensión muy difícil de resolver entre el sentido formativo al que históricamente responde el *curriculum* especializado de las diferentes modalidades u orientaciones, y unos sentidos más generales, una formación más integral, que se ve como necesaria. Consideramos una pérdida difícil de justificar que un adolescente que cursa el bachillerato no tenga formación alguna vinculada con el mundo del trabajo, y que otro que cursa una especialidad técnica no tenga asignaturas artísticas. Se plantea la preocupación por cómo hacer para que los segmentos del campo cultural que históricamente han estado asignados a una u otra modalidad, lleguen a formar parte de la propuesta formativa del conjunto de la escuela secundaria.[7]

Sin haber saldado esta tensión, desde fines del siglo XX, y con mayor fuerza a partir de comienzos del siglo XXI, comenzó a formularse una nueva ideología de la escolarización, que podemos representar con la expresión "nuevas alfabetizaciones". Éstas se refieren a sectores de la cultura contemporánea que no podía prever el *curriculum* básico, porque son producciones sociohistóricas posteriores a la codificación cultural que éste produjo: por ejemplo, en Dussel (2006) encontramos las propuestas de alfabetización tecnológica y alfabetización mediática, otros añaden una alfabetización que da a llamarse ecológica o del desarrollo sustentable. Se trata en todos los casos de saberes que no eran parte de la perspectiva cultural de fines del siglo XIX que fuera codificada en el *curriculum* básico: el mundo de las tecnologías tal como lo conocemos hoy, el mundo de la imagen según se ha extendido en la cultura del siglo XX, la preocupación por la sustentabilidad de los cambios que estamos introduciendo en nuestro planeta. Estas

[6] Sin embargo, persisten hoy diferenciaciones curriculares a lo largo de toda la escolaridad secundaria, no sólo las que se establecen deliberadamente en el ciclo superior.

[7] Esta pretensión tropieza con una serie de dificultades que serán presentadas en el apartado que sigue.

nuevas alfabetizaciones son *nuevas* no porque se pretenda incorporar al *curriculum* algo antiguamente excluido (como sería, por ejemplo, incluir la formación para el trabajo en el bachillerato), sino porque se trata de cambios sociohistóricos del siglo XX que trabajosamente se abren camino hacia la escuela y su *curriculum*. Tienen esto de nuevo, y tienen de "alfabetizaciones" la idea de que se trata de saberes básicos que las personas escolarizadas (esto es, la humanidad entera) deberían tener para participar en la vida social. Dussel observa que el uso de la denominación "alfabetizaciones" para referirse a estos temas puede provocar una extensión de los supuestos y prácticas del aprendizaje de la lectura y la escritura a formas de representación que siguen otras pautas; pese a ello elige esta expresión porque enfatiza la necesidad de aprender lenguajes, y que estos lenguajes no son solamente, ni deben ser solamente, el lenguaje oral o el lenguaje escrito (Dussel, 2006).

Dificultades para el cambio curricular en la educación secundaria

Ahora bien, los cambios en la ideología de la escolarización que hemos sintetizado no lograron traducirse en cambios en la estructura y la selección curriculares en la escuela secundaria. Así, Kamens y Benavot señalaron hace poco que hacia el final del siglo XX la estructura y la composición de la educación secundaria habían cambiado en numerosos países, pero permanecía bastante inmóvil la estructura de asignaturas obligatorias (Kamens, y Benavot, 2008).

En otros trabajos (Terigi, 2008, 2011) localicé en la matriz organizacional básica de la escuela secundaria argentina una poderosa razón por la cual resulta difícil introducir los cambios que consideramos necesarios en este nivel escolar. Propuse un trípode conformado por un *curriculum* fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar, y puestos de trabajo conformados como colecciones de tiempos rentados que espejan las horas de clase de los estudiantes. Esta temprana ligazón entre el *curriculum* clasificado, la formación especializada de los profesores y la organización de los puestos de trabajo de quienes enseñan en el nivel, es el primer

nudo que debemos desarmar para promover el cambio en la escuela media, porque responde a supuestos sobre el funcionamiento del nivel secundario (como la clasificación del saber decimonónico, o la selectividad) que fueron estructurantes del nivel durante mucho tiempo, aunque hoy no puedan sostenerse.[8]

En el gráfico que sigue, se añade al esquema de las ideologías de la escolarización un rectángulo mayor que permite presentar la matriz organizacional de la educación secundaria.

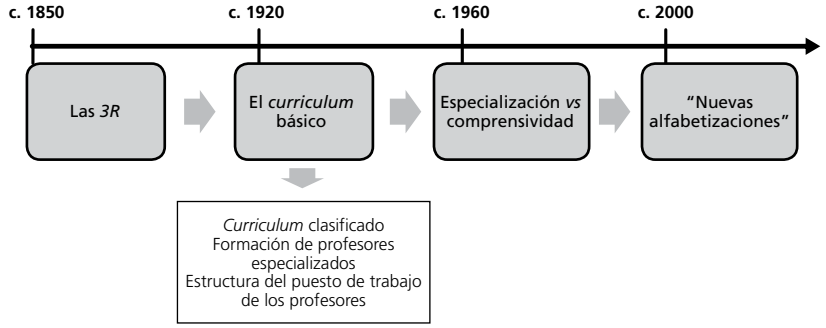

Gráfico 2. Educación secundaria: el *curriculum* básico y la matriz organizacional.

En el *curriculum* de la escuela secundaria, fuertemente clasificado, la mayor parte de los contenidos se transmiten en unidades curriculares cerradas (las asignaturas) cuyas fronteras con las demás están claramente delimitadas. Debe recordarse que la división del conocimiento que representan las asignaturas de la escuela secundaria se corresponde con la organización del saber propia de finales del siglo XIX, por lo cual el *curriculum* del nivel afronta –como venimos señalando– una cierta condición de anacronismo. Señalaba en aquellos trabajos que no es forzoso que un currículo clasificado requiera docentes especializados; pero lo cierto es que en el caso de la enseñanza secundaria, su tradición pedagógica se fundó sobre el principio de profundidad / especialidad. Los profesores de (digamos) Historia no toman para sí la tarea de enseñar a leer y escribir

[8] Debería ser claro que la selectividad de la escuela secundaria no puede sostenerse desde la perspectiva del derecho a la educación.

en Historia, y tampoco saben cómo requerirlo al profesor de Lengua, quien por su parte tiene su propia agenda que no suele incluir el enseñar a leer y escribir en otras asignaturas. El profesor de Matemática hace su recorrido programático y el profesor de Física hace el suyo, suponiendo este último que los estudiantes conocen la Matemática que necesitan para aprender Física. Estos compartimentos estancos, que son parte de la tradición de la escuela secundaria, se explican en buena medida por la fuerte clasificación del *curriculum*.

La correspondencia entre currículos clasificados y docentes especializados quedó tempranamente establecida en el nivel secundario por el principio de reclutamiento y formación de los profesores por especialidad. El sistema formador de profesores, por consiguiente, se estructuró según la misma lógica; produce desde hace poco más de un siglo docentes que se han formado en especialidades claramente delimitadas. La escuela secundaria se organizó como una escuela donde profesores especializados estaban a cargo de la enseñanza del sector del *curriculum* altamente clasificado que les competía. Los profesores más jóvenes que hoy trabajan en las escuelas secundarias ni siquiera fueron alumnos de aquella secundaria caracterizada por el enciclopedismo, el autoritarismo o un régimen académico sumamente rígido a la que nos referíamos en la apertura del trabajo, y sin embargo portan una identidad profesional, como profesores de una cierta especialidad, que remite a la construcción curricular de fines del siglo XIX. Junto con ello, los profesores siguen siendo formados como si las tutorías, las clases de apoyo, los proyectos de extensión, entre otras iniciativas en curso en muchas escuelas, no fueran parte de aquello para lo que deben ser formados: el profesor sigue siendo formado para enseñar Matemática, para enseñar Química, Física, y no para desempeñar otras funciones. Finalmente, esta tradición formativa genera una serie de dificultades para el trabajo colaborativo entre profesores cuya formación no les proporciona claves para el diálogo con colegas de otra especialidad.

Al principio de designación por especialidad y a la clasificación del saber se sumó un tercer rasgo constitutivo de la matriz organizacional del nivel medio: la organización del trabajo de los profesores por tiempos rentados que eran isomórficos respecto de

las horas de clase de los estudiantes. En la escuela secundaria la lógica del *curriculum* mosaico prevaleció como estructuradora del puesto de trabajo de los profesores: estos fueron designados por horas de clase a dictar, y la planta docente de las escuelas tendió a espejar la carga horaria de los planes de estudio, excluyéndose de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no fueran las de dar clase. Hubo, como sabemos, excepciones, como han sido en nuestro país los maestros de taller en las escuelas técnicas, o el régimen de profesores designados por cargo docente conocido como "Proyecto 13",[9] entre los más estables en el tiempo. Pero, en general, el régimen de trabajo de los profesores es el que hemos descripto, y los docentes con mayor concentración institucional no son los profesores, sino figuras como los preceptores u otros agentes de docencia indirecta. El régimen de trabajo de los profesores aparece reportado en numerosos escritos como uno de los principales problemas de la escuela media, y como productor de otros problemas igualmente graves como el ausentismo docente y la rotación del personal.

Bajo las restricciones establecidas por su matriz organizacional básica, el nivel secundario presenta condiciones que hacen difícil el trabajo de enseñar en una clave más ajustada a la contemporaneidad.[10] Iniciativas para atenuar la clasificación del *curriculum* (como las cátedras compartidas o los proyectos) o para incorporar electividad para los estudiantes, tropiezan con la composición de la planta docente, con la organización de los horarios de trabajo de los profesores en distintas escuelas y con las tradiciones pedagógicas construidas en el nivel. Se procura la incorporación de nuevas temáticas al *curriculum* (como las tecnologías, la llamada "alfabetización mediática" o la introducción al mundo del trabajo), pero

[9] El llamado "Proyecto 13" implantó el régimen laboral de profesores designados por cargo docente en escuelas de jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a partir de 1972 (Decreto Ley 19.514/1972 y Ley 22.416/1981).

[10] Entre estas condiciones, cabe sumar a los componentes de la matriz organizacional el sistema de evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes, los sistemas disciplinarios, el tiempo y la jornada escolar, etc., que no son tratados en este trabajo y que forman parte del régimen académico de la escuela secundaria (véase Baquero *et al.*, 2009).

la falta de docentes formados en esas temáticas y la rigidez de las plantas funcionales de los establecimientos deja incompleta la cobertura de los cargos o lleva a que la novedad de los contenidos se vea diluida (Jacinto y Terigi, 2007).

Anacronismo de un *curriculum* construido sobre la organización de los saberes de fines del siglo XIX; dificultades estructurales para incorporar nuevas áreas al *curriculum* debido a la formación especializada y a la estructura del puesto de trabajo de los profesores; tendencia a ubicar las novedades en lo extra (extracurricular y aun extraescolar), son elementos de un diagnóstico de la cuestión curricular en la educación secundaria. Cuando se analizan las posibilidades de cambio, es necesario además retener la diferencia que se presenta entre los países que tienen que universalizar la secundaria sobre un sistema muy extendido y aquellos que, debido a la escasa cobertura actual del nivel, tienen que expandir la red institucional.

Según Acosta, los países del Cono Sur de modernización temprana (Argentina, entre ellos) atravesaron una primera gran expansión de la escuela secundaria a mediados del siglo XX; pero, a diferencia de los países centrales de Europa, que afrontaron la expansión mediante reformas comprehensivas, en el Cono Sur se produjo sobre la base de una limitada capacidad de cambio de la estructura del nivel medio y del modelo institucional de origen de la escuela secundaria (Acosta, 2011).

Argentina es un país con un muy temprano desarrollo de la educación primaria, que también permitió un temprano desarrollo de la escuela secundaria. Hay países de nuestra región que, debido a su tardío desarrollo en la educación primaria, no tienen un gran desarrollo de su nivel secundario. Estos países se encuentran en una situación más ventajosa que los otros a la hora de cambiar el *curriculum* de la escuela secundaria, porque tienen mayor margen para decidir con qué matriz organizacional habrán de expandirlo. En cambio, países cuya escuela secundaria abarca el 70% u 80% de la población, encuentran fuertes restricciones para hacer cambios estructurales, inclusive si los consideran necesarios, debido a que deben encontrar un camino que les permita generar, sobre un sistema que está desarrollado

para otra ideología de la escolarización, una propuesta formativa (esto es, curricular) diferente.

Construyendo posibilidades

Vistas las dificultades para producir una reestructuración del *curriculum* de la escuela secundaria, tiene el mayor interés interrogarse acerca de cuáles son los cambios que podrían promoverse sin alterar de manera sustantiva la organización curricular, y que podrían contribuir a resolver algunos de los puntos críticos que señalan los análisis (Jacinto y Terigi, 2007). Dicho de modo llano: ¿qué cambios relevantes soporta la estructura actual del *curriculum*, sin someterla a grandes transformaciones? ¿Cuáles son las posibilidades que tenemos mientras se discuten cambios de otra envergadura? Propondré a este respecto cuatro posibilidades.

1. Introducir en el currículo (unos pocos) nuevos componentes.
2. Mejorar la relevancia de los contenidos del currículo.
3. Iniciativas de resolución institucional con direccionalidad central.
4. Cambios en el diseño pedagógico de la escolarización.

1. Introducir en el currículo (unos pocos) nuevos componentes: es posible introducir en el currículo nuevos componentes que permitan incorporar temáticas ausentes en los planes de estudio vigentes, y que abran algunas opciones en la formación de los estudiantes. He escrito entre paréntesis "unos pocos" nuevos componentes porque, debido a la sobrecarga del *curriculum* académico y a la extensión de la jornada escolar, es posible añadir al *curriculum* algún nuevo componente, pero no muchos. Los casos estudiados (Jacinto y Terigi, 2007) revelan que éste es un movimiento que el *curriculum* soporta de mejor manera que las grandes reestructuraciones. "Construcción de ciudadanía", "Educación sexual integral", "Ciencias de la vida y de la tierra", son ejemplos de las novedades que pueden producirse en los currículos mediante la incorporación de unos pocos componentes, con alguna extensión de la jornada escolar.

2. Mejorar la relevancia de los contenidos del currículo: según se señalaba al comienzo de este trabajo, entre los nuevos problemas de la escuela secundaria se encuentra el de la relevancia del *curriculum*. La posibilidad de mejorar la relevancia de los contenidos del currículo se relaciona directamente con una disminución del contenido informativo de los programas (lo que fue definido en este trabajo como *enciclopedismo*) y con la mejora de las conexiones de las diferentes materias con la contemporaneidad. Una ventaja que ofrece esta segunda posibilidad es que permite apoyarse en la formación de los profesores. Los profesores tienen (o deberían tener) un conocimiento amplio de su disciplina, y debido al conocimiento amplio de su disciplina pueden asumir una reformulación curricular con vistas a disminuir el contenido informativo de los programas y mejorar sus conexiones con la contemporaneidad. Sin dudas, la tradición pedagógica en la escuela secundaria plantea dificultades para ello: es difícil para los profesores renunciar a la extensión en beneficio de la profundidad. Pero lo bueno que tiene esta segunda posibilidad es que los profesores están en condiciones de asumir la enseñanza de contenido de su disciplina más conectados con la contemporaneidad. Para que esto suceda, es necesario desarrollar el debate curricular que se requiere para abordar distintas preguntas: qué es relevante saber de cada asignatura; qué otros referentes hay que plantear para la selección de contenidos, además de la disciplina; cómo hacer para que el mundo en el que vivimos se convierta en una referencia principal a la hora de decidir qué es relevante enseñar en cada asignatura.

3. Una tercera posibilidad se refiere a la promoción de iniciativas de resolución institucional, pero con cierta direccionalidad central. Se trata de dar lugar a la discusión curricular adentro de las escuelas, y de hacer posible que las distintas instituciones tomen decisiones locales que modifiquen parcialmente las propuestas curriculares a las que acceden los alumnos/as, siempre en el marco de una direccionalidad

central que asegure el equilibrio en la formación y garantice la homologación de los estudios. En Chile los *Planes de Acción Liceal*,[11] en Argentina los *Planes de Mejora*,[12] pueden ser considerados dentro de estas iniciativas con direccionalidad central y resolución institucional. En ellos hay pautas, hay criterios, hay líneas de trabajo, que son las que se priorizan a nivel central, pero dentro de esas líneas, pautas y criterios hay ciertas decisiones que se toman localmente, y en esas decisiones locales existe la posibilidad de avanzar hacia algún grado de reformulación programática. En el conjunto de las estrategias desarrolladas por las administraciones, la cuestión de la reformulación programática en el marco de la estructura curricular vigente se expresa generalmente bajo la forma de cierta direccionalidad central pero con un importante margen para la resolución institucional.

4. Finalmente, el cuarto cambio posible se refiere al entorno pedagógico de la escolarización. La escolarización ha generado un entorno pedagógico específico: alguien habla y otros escuchan, toman nota, en todo caso preguntan, después estudian, leen textos; éste es el entorno tradicional de la escolarización que somos capaces de reproducir con cierta facilidad. Ahora bien, en la medida en la que ciertas tecnologías que no formaron parte del diseño tradicional del entorno de la escolarización comienzan a entrar a la escuela, pueden producirse cambios significativos en los contenidos de las propuestas formativas. Desde luego, puede ocurrir que la tecnología entre simplemente reemplazando lo que en el entorno tradicional realiza otro medio técnico (como cuando una presentación en *power point* cumple de mejor

[11] Los *Planes de Acción Liceal* han sido una iniciativa del Programa Liceo Para Todos (surgido en Chile en el año 2000), para promover que cada liceo formule y desarrolle un plan de acción propio a fin de evitar la deserción escolar (Marshall Infante, 2004).

[12] Los *Planes de Mejora* fueron aprobados como parte de los lineamientos para la transformación de la educación secundaria por Resolución CFE 84/09. Las decisiones operativas sobre los Planes de Mejora fueron especificadas en la Resolución CFE 88/09.

manera las funciones que también el pizarrón o una lámina con ilustraciones podría cumplir), en cuyo caso la introducción de un medio tecnológico no está cambiando el entorno de la escolarización. Pero también puede suceder que la tecnología permita relaciones con el saber completamente novedosas, como cuando el profesor se conecta a un sitio *web* para que los estudiantes conozcan algo, o cuando los estudiantes trabajan en sus *netbooks* buscando libremente información, o cuando todos, profesor y estudiantes, trabajan en red para resolver conjuntamente un problema. En ese caso, ya no se trata de un medio técnico cumpliendo funciones equivalentes a las de otros que lo precedieron: se trata de un cambio en el entorno pedagógico de la escolarización, en el que la tecnología no se incorpora para hacer lo mismo pero más facilitado, sino para que sucedan otras cosas. Estos cambios, que sí son cambios en el entorno de la escolarización, permiten que aun dejando intacta la estructura del *curriculum* se establezcan ricas conexiones con la cultura de los jóvenes y con la contemporaneidad en sentido amplio. Deliberadamente pongo este ejemplo para afirmar que no es que porque haya una *netbook* y una pantalla en el aula cambia el entorno pedagógico de la escolarización: que cambia el entorno significa que pasa algo de otro orden en términos de las relaciones pedagógicas, en términos de la circulación del saber, en términos de la conexión con el afuera de la escuela, en términos del control de la actividad colectiva.

La apertura de posibilidades que presenta este trabajo no debe ser tomada como una justificación para soslayar el estudio, la planificación y la promoción de cambios sustantivos en el *curriculum* de la escuela secundaria. Simplemente señala algunas líneas de trabajo posibles, mientras se analizan las condiciones para cambios estructurales del *curriculum*, los que, según se ha argumentado en este trabajo, son indisociables de los cambios en la organización del trabajo de los profesores y en el principio de especialización de los sistemas que los forman.

Las alarmas que suelen activarse

Ahora bien, inclusive frente a cambios que no son estructurales se activan alarmas que corresponde advertir. Muchas de ellas provienen de los profesores, pero algunas son formuladas por los adolescentes y jóvenes.

Del lado de los profesores, un importante conjunto de advertencias suele denunciar la "baja exigencia" hacia los estudiantes, que aquellos suelen ver como condición para que el mandato político de mejorar la inclusión escolar pueda cumplirse. Muchos profesores piensan que si se disminuye el contenido informativo de los programas, lo que está haciendo es bajar las exigencias de aprendizaje. Esta defensa de la exigencia, sobre todo cuando va en contra de la mejora de la relevancia, merece ser discutida. Si personas que han tenido doce años de educación matemática a lo largo de su escolaridad, a razón de cinco o seis horas semanales, durante unas treinta y dos semanas al año, resultan engañadas por unas estadísticas elementales o no pueden recuperar más que las operaciones aritméticas en el campo de los números naturales; si fenómenos parecidos suceden en otras asignaturas, si bien con las características que les son propias, entonces resulta imperioso abrir la pregunta por la relevancia. Parece existir, como se afirma más adelante, una contraposición entre dos relevancias: la de los conocimientos que son necesarios para el sistema educativo, y la de los conocimientos que son necesarios para movernos en el mundo en el que vivimos. No siempre son los mismos.

Otras alarmas de los profesores se refieren, en cambio, a la desautorización de su saber profesional. "A mí no me prepararon para esto", afirman muchos profesores frente a las *netbooks*, las tutorías, las clases de apoyo o los períodos de evaluación complementaria; y tienen razón, por lo que su alarma debe ser atendida. En general, los profesores de enseñanza secundaria cuentan con una formación pedagógico - didáctica que los ha preparado para trabajar en un modelo organizacional preciso: el aula monogrado.[13]

[13] La calidad de la enseñanza que pueden desarrollar en el aula monogrado es materia de otra clase de análisis, que no podemos incluir aquí.

Eso significa que sus saberes pedagógicos, sus saberes didácticos, los facultan para desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un mismo grupo de adolescentes durante un ciclo lectivo. Puestos en otros modelos organizacionales (tutorías, clases de apoyo, cátedras compartidas, entre otros), se abre la pregunta por las modalidades de enseñanza apropiadas (Terigi, 2011). Ciertos profesores comienzan a sentirse desautorizados en aquello que saben hacer, y el temor los lleva a replegarse en lo que han hecho durante toda su vida profesional. Si queremos que los profesores consideren que les estamos pidiendo cosas que ellos pueden hacer, es necesario construir y distribuir herramientas para enseñar en estas nuevas condiciones, a fin de que la sensación de desautorización ceda paso a un proceso de aprendizaje en la profesión.

Del lado de los estudiantes, también hay preocupaciones. Los estudiantes manifiestan su preocupación frente al riesgo de estar participando en circuitos escolares que distribuyen saberes y oportunidades de baja relevancia. Tienen miedo de que ciertos cambios en las escuelas, en nombre de la contemporaneidad, en nombre de la mayor relevancia, inclusive en nombre de la inclusión, los dejen mal parados a la hora de querer seguir estudiando una vez finalizada la escuela secundaria. Es importante advertir que posiblemente estemos aquí ante una contraposición entre dos relevancias: la del sistema educativo, y la del mundo en el que vivimos. Los conocimientos que son relevantes para el sistema educativo, no son siempre los que son relevantes para nuestro mundo. No pocas veces, la educación superior sigue pidiendo la otra relevancia, la del enciclopedismo, la del academicismo. En Argentina, esto se constata cada vez que una Universidad nacional denuncia lo mal formados que están los aspirantes a ingresar en ella, denuncia que se apoya en pruebas que están basadas en contenidos informativos y que no distinguen entre lo exigible debido a la escolaridad previa de los aspirantes y lo que se considera necesario para poder seguir estudiando. La escuela secundaria puede tender a mejorar su relevancia, a conectar mejor los conocimientos con la contemporaneidad, etc., pero si lo que sirve para seguir estudiando, si las claves de "alumnidad" (Fridman, 2000) que reconoce el sistema, remiten a una cultura

común que ha sido enseñada como contenido informativo, que ha sido evaluada como contenido informativo, y que desde luego se olvida, para poder dar lugar a nuevo contenido informativo, este temor de los estudiantes mantendrá toda la vigencia que tiene en la actualidad.

Referencias bibliográficas

Acosta, Felicitas (2011), *Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la Educación Secundaria*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, marzo de 2011.

Baquero, Ricardo; Flavia Terigi; Ana Gracia Toscano; Bárbara Briscioli; Santiago Sburlatti (2009), "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Monográfico Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*, volumen 7, n° 4 de REICE, octubre 2009.

Benavot, Aaron *et al.* (1991), "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y *curricula* nacionales", en *Revista de Educación* n° 295, "Historia del *curriculum* (I)", Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, mayo/ agosto 1991, págs. 317-44.

Dussel, Inés (2006), "De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?", en Flavia Terigi (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.

Fridman, Marcela (2000), "Alumnidad: la construcción de un mito en el discurso de los formadores de formadores", en *Cuaderno de Pedagogía*, año VI, n° 7, Rosario, Editorial Bordes.

Jacinto, Claudia y Flavia Terigi (2007), *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires, Editorial Santillana / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, sede París.

Kamens, David y Aaron Benavot (2008), "Modelos mundiales de educación secundaria. 1960- 2000", en Aaron Benavot y Cecilia Braslavsky (comps.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*, Buenos Aires, Granica.

Kamens, David y Yun- Kyung Cha (1999), "La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física", en *Revista de Estudios del Currículum*, volumen 2, número 1, págs. 62-86.

Marshall Infante, María Teresa (2004), *Educación secundaria y estrategias de mejoramiento de las oportunidades: el Programa Liceo para Todos en Chile*, París, IIEP - UNESCO.

Pineau, Pablo (1999), "Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad", en *Revista de Estudios del Currículum*, volumen 2, número 1, págs. 39-61.

Ramírez, Francisco y Marc Ventresca (1992), "Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World", en Bruce Fuller y Richard Rubinson, (editors), *The Political Construction of Education. The State, School Expansion and Economic Change*, New York, Praeger.

Terigi, Flavia (2008), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en *Propuesta educativa*, 17 (29), *dossier* "Reformas de la forma escolar", junio de 2008, págs. 63-71.

Terigi, Flavia (2011), "Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema", en *Pasar la palabra. Educación secundaria: deudas, herencias y porvenir*, nº 4, Rosario, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario, marzo de 2011, págs. 2-7.

Tyack, David y Larry Cuban (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

REDUCIENDO BRECHAS ENTRE CULTURA JUVENIL Y CULTURA ESCOLAR DOCENTE EN AMÉRICA LATINA: EL DESAFÍO INSTITUCIONAL PARA CREAR UNA SECUNDARIA CON SENTIDO

Bradley A. U. Levinson

Introducción

¿Por qué no se ha podido construir una secundaria en América Latina que realmente atienda los intereses y las necesidades de los jóvenes de la región? ¿Por qué sigue habiendo una brecha tan abismal entre la expectativa del joven y la oferta de la escuela? En torno a estas preguntas, compartiré algunas reflexiones que han surgido a partir de mis investigaciones empíricas en México, combinadas con mi lectura de una bibliografía sobre la juventud y la secundaria en todas las Américas así como la teorización sociocultural del proceso educativo. Mis investigaciones en México, cabe señalar, han ido desde la convivencia profunda, etnográfica, con alumnos de una secundaria mexicana de provincia hace ya 20 años (Levinson, 1993; Levinson, 2002), hasta las entrevistas y observaciones con maestros, directivos, supervisores, funcionarios, y responsables de decisiones en distintos ámbitos de la educación básica mexicana, sobre todo con referencia a la secundaria, entre los años 2001 hasta la fecha (Blackwood, Levinson, y Cross, en prensa; Levinson, 2004; Levinson, 2005).[1] A lo largo de muchos años, en mi calidad como antropólogo, he estudiado la problemática de la secundaria cualitativamente desde "abajo", o sea, desde la perspectiva de los estudiantes y sus padres de familia, hasta "arriba", es decir, desde la perspectiva de los que ocupan varios

[1] En México, valga la aclaración, la secundaria refiere a la etapa escolar de tres años que le sigue a los seis años de primaria; es una institución propia, con su propia estructura administrativa y normatividad, pero, a partir de 1993, cuando se hizo constitucional su obligatoriedad, se convirtió en la parte media de la "educación básica".

puestos de administración y poder en un sistema educativo. Tengo en cuenta todos los actores del sistema como punto de referencia etnográfico. Y hay que añadir que estas reflexiones han surgido también en el marco de un proceso de democratización de la sociedad y las instituciones mexicanas, y de una gran reforma de la educación básica, que hoy sigue en marcha. Así lo marcan los mismos documentos de la reforma mexicana, donde se apuesta a la formación de un estudiante crítico y democrático.[2] A mi juicio, no se puede hablar ni de reforma educativa ni de mejorar la calidad de vida de nuestra juventud sin hacer referencia al horizonte de democratización y la democracia que se intenta construir en México y todas las Américas.

Al mismo tiempo, quisiera recalcar esta cualidad de "reflexión" de lo que aquí expongo, porque se trata de ir mucho más allá de mis hallazgos en las investigaciones propias, a lo que podrían llamarse consideraciones, sugerencias e incluso recomendaciones. Hasta la fecha, generalmente he seguido la pista de una ciencia social estrechamente profesional y neutral; me he concretado a describir y teorizar mis hallazgos etnográficos, dejando a los maestros y responsables de decisiones sacar sus propias conclusiones. Así que, para mí, esto es un nuevo tipo de reflexión francamente normativa, incluso polémica, pero justificada a la vez, porque a final de cuentas, vinculado a mi ejercicio de la ciencia social, es mi papel de educador de jóvenes y formador de docentes. Si las consideraciones aquí expuestas parecen un poco aventuradas, puede ser porque las sigo construyendo sobre la marcha; de manera que les pido tanto clemencia como apoyo para ir refinando argumentos y propuestas.

Comienzo por definir el problema y adelantar el camino que pienso tomar. El "problema," que ya se ha empezado a perfilar, también se puede definir en términos de una pregunta: mientras

[2] Por ejemplo, el "Acuerdo 384" del *Diario Oficial de México*, que rige la implementación de la nueva reforma de la secundaria de 2006, declara en primer plano (pág. 26): "En la actualidad, las necesidades de aprendizaje se relacionan con la capacidad de reflexión y el análisis crítico; el ejercicio de los derechos civiles y democráticos; la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios; el cuidado de la salud y del ambiente, así como con la participación en un mundo laboral cada vez más versátil".

se dé cada vez más cabida a nuevos sujetos sociales en la escuela (los jóvenes que anteriormente se dejaban fuera), ¿cómo lograr un mayor aprovechamiento, un aprendizaje significativo y duradero para nuestros jóvenes y para nuestras democracias, y una tasa de deserción casi nula en la escuela secundaria? Creo que esta es la pregunta que nos preocupa y que nos ocupa a todos los que fuimos convocados para este encuentro. Me atreveré a dar respuesta en cuatro apartados: el primero, que presenta el contexto amplio del problema; el segundo, que aborda la cuestión de las culturas juveniles en el contexto de la escuela (sus formas de relación, identidad, y conocimiento); el tercero, que aborda la cuestión de la cultura docente como una manifestación de una cultura escolar más amplia, y que tiende a oponerse a la cultura juvenil; y el cuarto, donde expongo algunas conclusiones y aventuro algunas sugerencias para reducir las brechas existentes entre las dos. Como sugiere el título de mi trabajo, pongo énfasis en el cómo y por qué hay brechas sociales tan grandes entre los jóvenes y sus docentes, y como reducirlas.

La democratización de la política pública y las reformas estructurales: el contexto más amplio del problema

Son muy pocos los que cuestionan la creciente importancia que tiene la educación secundaria en la época actual. Hoy más que nunca, en medio de la globalización, los jóvenes necesitan métodos de enseñanza sofisticados y atractivos que les permitan navegar en el complejo entorno social, moral y tecnológico del mundo moderno y recapturar el entusiasmo, interés y, ¿por qué no decirlo?, asombro que debe inspirar la educación. Lo ideal sería que las escuelas puedan proveer a los jóvenes las herramientas necesarias para navegar en este nuevo entorno. Sin embargo, lamentablemente, las escuelas y los sistemas escolares en nuestra región aún reflejan los imperativos burocráticos y estatales de un tiempo pasado. Con pocas excepciones, y con frecuencia a pesar de los mejores esfuerzos propios para cambiar, las escuelas siguen impartiendo conocimientos estandarizados por medios autoritarios.

Ya se han tomado medidas importantes para abordar este legado. Las reformas de la educación secundaria en todas las Américas se han impuesto como lema la calidad, la equidad y la relevancia de la enseñanza. Desde principios de la década de los años 90, la mayoría de los países han impuesto la obligatoriedad en ciertos niveles de educación secundaria, especialmente hasta la edad de 15 años, y de esta forma ampliaron el acceso del público y la responsabilidad del Estado en proveer este servicio. En algunos países, mediante reformas introducidas más recientemente, se exige la obligatoriedad de todo el ciclo de educación secundaria, lo cual señala un cambio en la definición de los objetivos de esta enseñanza y el papel que cumple al ofrecer igualdad de oportunidades. Además, en la mayoría de los casos se han replanteado nuevos programas de estudio y nuevas directrices pedagógicas con relación a los intereses y preocupaciones de los adolescentes y los jóvenes. Siguiendo las tendencias mundiales, las reformas educativas en la región han abandonado las presunciones conductistas del pasado y han adoptado pedagogías constructivas para lograr un aprendizaje más significativo, más accesible, de más **sentido** pues para la vida cotidiana de los jóvenes. Se aboga más que nada por la construcción de las famosas **competencias** por medio de las formas didácticas centradas en el estudiante ("*student-centered*"); entre las más frecuentemente planteadas se encuentran: el debate y diálogo con estudiantes; los proyectos grupales e interdisciplinarios de investigación; el tratamiento de temas transversales; y los objetivos de aprendizaje articulados en torno a las mismas competencias requeridas por los jóvenes en su desempeño cotidiano. Se dice y se pretende que los profesores ya no enseñan simplemente una materia, sino que forman integralmente a la persona –al joven estudiante– **a través de** su materia.

A pesar de estas políticas y tendencias pedagógicas prometedoras, la mayoría de los observadores estarían de acuerdo en que la reforma de la educación secundaria aún dista mucho de lograr sus metas, las cuales se podrían resumir así, aun tomando en cuenta distintas posturas y posiciones ideológicas: reducir el ausentismo estudiantil, aumentar el logro académico, combatir la pobreza y la desigualdad, y concientizar y habilitar a los jóvenes para que enfrenten

los retos críticos de nuestra realidad actual y contribuyan a construir la democracia.

Sin duda, hay algunas evidencias de que estas reformas han constituido algo más que un gesto simbólico de las prioridades de los gobiernos, o un esfuerzo cínico de legitimación. Pero si bien se han logrado importantes avances en la matriculación general de estudiantes y parece que también ha habido cierto mejoramiento en la calidad del aprendizaje, en general los resultados de las reformas son bastante decepcionantes, y no podemos confiar que la simple espera de un mayor despliegue de las reformas dará mejores resultados. En otro ensayo (Levinson y Casas, 2009), argumentamos que las recientes reformas legislativas y curriculares para una secundaria más incluyente y eficaz no han estado acompañadas por el tipo de reformas estructurales necesarias para una implementación efectiva. Las reformas han tendido a enfocar el currículo, y, por cierto, ni estas reformas de los programas de estudio están suficientemente refinadas o realistas; se debe continuar reduciendo la proliferación de contenidos y procurar una mayor coherencia temática, así como mayor flexibilidad en la práctica, para la comprensión, la aplicación y la solución de problemas, y para su articulación con los intereses e inquietudes de los jóvenes. Pero lo más importante es que los nuevos programas de estudio deben estar acompañados de reformas estructurales e incrementos estratégicos del gasto público para que las metas fijadas sean viables. Las reformas estructurales que destacamos se refieren a la organización y la capacidad institucional (o sea, la gestión a nivel plantel pero también de supervisión zonal), la formación inicial y continua de los docentes, las formas de contratación y organización de trabajo colegiado de los docentes, y la creación de dispositivos de diálogo entre Estado y la sociedad civil, incluyendo a los padres de familia y las organizaciones no gubernamentales. Estas reformas estructurales requieren una visión clara, la creación de consensos y la voluntad política para desafiar muchos intereses nocivos (burocráticos y sindicales, entre otros) que están profundamente arraigados en los sistemas educativos.

Encima de estas reformas necesarias, a grandes rasgos comprendo el problema de la reforma de la educación secundaria como un reflejo de la ambigüedad (o quizás de la multiplicidad) de los

propósitos que están presentes en las discusiones acerca de este nivel de escolaridad. Como es bien sabido, la educación secundaria básica puede constituir la última etapa de la educación formal de los jóvenes que ingresan al mercado laboral, o bien un eslabón para los que prosiguen con estudios avanzados en los otros sectores secundarios y terciarios. De manera que, para algunos, estos estudios de secundaria deben prepararlos efectivamente para una vida económica productiva, en tanto que a los otros debe prepararlos para continuar con estudios avanzados. Si bien estas metas no son inherentemente contradictorias, sí representan diferentes énfasis y orientaciones que históricamente se transmiten en las actitudes y prácticas de los docentes. En la reforma mexicana, por ejemplo, se ha intentado superar esta tensión al insistir que la secundaria es formativa e integral, pero las tradiciones de especialización del docente por materia, así como el orgullo de haber formado a "futuros universitarios," son los que tienden a regir todavía la práctica docente cotidiana.

Para amainar esta ambigüedad, propondría una **formación integral para ejercer una ciudadanía democrática** como el propósito fundamental e incluyente de la educación secundaria en las Américas. Creo que al concentrar la atención en la ciudadanía democrática se puede superar la engañosa división que se da entre el aprendizaje vocacional y el aprendizaje humanístico avanzado, entre competencia técnica y comprensión crítica. ¿Por qué pensar que la capacitación para el mercado de trabajo excluye una educación en razonamiento crítico? ¿Por qué el desarrollo de, por ejemplo, retórica para la deliberación, o capacidades de mediación para la resolución pacífica de controversias, se consideran excluyentes del cultivo y aplicación de conocimientos en mecánica? Rechazamos como falsa la distinción cultural e ideológica, con frecuencia trágica, que se hace entre el trabajo mental y la actividad manual. Además, el ejercicio de la ciudadanía democrática significa mucho más que participar en eventos electorales o hasta contribuir en la deliberación pública. La ciudadanía democrática incluye toda la panoplia de conocimientos, capacidades y disposiciones requeridas por una persona para alcanzar su potencial pleno como un miembro de la comunidad local, nacional o mundial. Este concepto requiere que

se adquiera habilidades avanzadas en expresión oral y escrita, y los conocimientos básicos de aritmética para comunicarse con eficacia en los múltiples ámbitos sociales, disciplinarios y profesionales, y así contribuir en forma significativa al desarrollo económico y la prosperidad de una sociedad; así como la adquisición de aptitudes y condiciones morales y cognitivas para deliberar con respeto, comunicarse con miembros de distintas culturas, emplear un razonamiento crítico, tener creatividad para resolver problemas, y si así lo pide el momento, participar en movimientos sociales que reclaman mayor justicia, derechos, y democracia.

Por cierto, las reformas recientes en Argentina (2006), México (2006), y Chile (2009) –para mencionar algunas de los más destacadas– han intentado colocar el tema de la formación ciudadana en el centro de la educación secundaria. No obstante, se tiene que ir más allá de reformar el plan de estudios y anunciar repetidamente lo esencial del tema. Además de las reformas estructurales de gestión, normatividad, y formación y contratación docente, la educación para la ciudadanía democrática requiere de una constante revisión y redefinición de los mismos significados de calidad, equidad y relevancia. La "calidad" debe ser definida en forma amplia e incluyente, y medida a través de indicadores tanto **cualitativos** como cuantitativos, poniendo en su debido lugar las cada vez más temibles referencias a los resultados de pruebas internacionales como el PISA (Mason and DeLandshere, 2010; Murphy, 2010). La "equidad" debe ser entendida en términos de un compromiso con la educación como un bien **público**, reuniendo a los diferentes sectores de la sociedad y ofreciendo igualdad de oportunidades educativas para todos con el fin de lograr el desarrollo pleno de su potencial. La "relevancia" debe ser definida **localmente** y en forma contextual, siempre dialogando con los mismos estudiantes. Al mismo tiempo, la relevancia tampoco puede "dejarse encajar" dentro de los "intereses" inmediatos de los jóvenes; a través del diálogo con el currículo establecido y lo mejor del conocimiento universal, se despiertan intereses y se permite la ampliación de proyectos de vida definidos por la curiosidad y las aspiraciones

de los estudiantes tanto para su propia superación como para el beneficio de la sociedad.

Finalmente, si la ciudadanía democrática es el propósito fundamental de la educación secundaria, el propio proceso de hacer políticas de reforma educativa debe estar provisto de algunas de las mejores cualidades de la ciudadanía democrática: transparencia, participación plena e igualitaria, deliberación respetuosa y atención a la diversidad, y resolución pacífica de controversias. Al igual que en una deliberación democrática, no puede haber **atajos o excusas** para impedir la participación plena y con conocimientos de todas las partes interesadas. A medida que madura la conciencia democrática en todas las Américas, tampoco puede haber **una marcha atrás**: la reforma ya no puede ser impuesta como un proyecto de élites tecnócratas, o como el resultado de acuerdos entre bambalinas entre el Estado, el capital privado y los organismos internacionales (Baxter, 2010). La brecha entre la formación de políticas educativas y las condiciones reales de la implementación de políticas a largo plazo es insostenible; para superarlas se requiere de esfuerzos democráticos para lograr la participación significativa, y "relacional," de todos los actores del sector educativo (Mariñez Navarro, 2011).

¿De qué adolecen los adolescentes?: cultura juvenil y cultura estudiantil

De entrada debo decir que cada vez más intento expurgar el término del "adolescente" de mi vocabulario. Creo que desde sus raíces en la psicología de G. Stanley Hall y a lo largo de un siglo ya de uso común (Levinson, 1999), ha adquirido una fuerte carga ideológica. Tiene muchos supuestos (de que es una etapa de la vida necesariamente conflictiva, rebelde, confusa) que han sido cuestionados desde las comparaciones astutas de la antropóloga Margaret Mead (Mead, 1928), y ayuda a sostener relaciones de poder a veces bastante arbitrarias. Miren nomás su origen y sus asociaciones: concibe al ser humano que tiene entre 13-19 años, aproximadamente, como alguien que adolece de, **carece** de…¿qué? ¿De sus facultades? ¿Del uso de razón y juicio crítico? ¿Su pleno desarrollo?

¿Su plena madurez? Desde una perspectiva adulta puede que todo esto sea cierto, y claro, no hay que ser demasiado idealista acerca de la madurez efectiva de un joven de esta edad. Pero esta perspectiva hace hincapié en lo que el joven **no** tiene, o en lo que el joven **va a ser**, no en lo que **es**. Nos hemos dejado llevar por una especie de profecía auto-cumplida, en que las mismas condiciones que han creado el "adolescente despistado" –y a las cuales hemos sido testigos, si no cómplices– se nos borran de la vista. De igual forma, se nos borra de la vista lo que el joven en esta edad **sí tiene**, lo que piensa, lo que pueda aportar ahora mismo. Quisiera partir de la premisa de que el joven entre 13-19 años tiene mucho que aportar, mucho de que admirarse, y que su participación en la sociedad, cuando es bien encauzada, puede ser muy potenciadora y generadora.

Hablemos entonces de cultura juvenil. Y desde un principio hay que señalar también lo atrevido de tal generalización. Mucho se ha escrito sobre "la nueva cultura juvenil," desde las perspectivas muy halagadoras hasta las demonizantes. Para algunos, es la portadora e innovadora de las nuevas pautas culturales del milenio; para otros, es tanto causa como efecto de la desintegración social, o bien representa la decadencia de nuestra llamada civilización. Hay que despejarnos la vista de estos supuestos para ver claramente lo que son nuestros jóvenes hoy. Entonces, ¿qué se puede generalizar como una "cultura" compartida entre los jóvenes? ¿Que enfrentan el problema y reto común de formar identidades en una sociedad cada vez más compleja, más turbulenta, más insegura? Cierto. ¿Que se sienten algo relegados frente a las generaciones adultas, y que reclaman derechos como respeto, justicia y reconocimiento (por más que no parecieran merecerlo)? Por supuesto. ¿Que tienden a sentirse a veces hasta superiores a las generaciones adultas, pintándolas de "anticuaditas" y pasadas de moda por no saber manejar las nuevas tecnologías y las nuevas formas de diversión y relación social (fenómeno incitado, por cierto, por las mismas empresas y medios de comunicación en búsqueda de nuevos mercados y nuevas ganancias)? ¿Que a través de las nuevas tecnologías se están creando nuevas formas de relación y comunicación, y de auto-socialización, las cuales desafían o rebasan las formas tradicionales de la escuela?

Cierto todo esto, ¿pero qué tan novedoso es? En cierto sentido, es el mismo problema de las generaciones surgido desde hace 200 años, con el comienzo de la revolución industrial (o si se quiere, desde hace 7 mil años, con el comienzo de las sociedades complejas agrícolas, y su especialización de oficios y estructuras de clase social). Es el mismo problema que los sociólogos clásicos Emile Durkheim y Marcel Mauss y Arnold van Gennep intentaron identificar y rectificar con una educación moral y cohesionadora y con la creación de nuevos "ritos de pasaje" (transición hacia adultez) que imitaran los de las sociedades de cazadores y recolectores. Estamos ante un problema humano perenne, primordial, que es la formación de las nuevas generaciones. En las sociedades industriales y modernas, se agudizó el problema por la complejización y el creciente ritmo de cambio. En las sociedades capitalistas más avanzadas, fue hasta los años 1940 ó 1950 que se empezó a hablar de una "cultura juvenil" distinta, producto de la masificación de la escuela secundaria y la creación de estilos y gustos por el mercadotecnia comercial (Abrams, 1959; Amit-Talai y Wulff, 1995; Graebner, 1990).

Diría que en nuestras sociedades pos-industriales y posmodernas y globalizadas, se agudiza aún más y toma nuevas formas el problema, pero no por eso deja de ser parecido en ciertos aspectos. Claro, habría que seguir pluralizando el concepto de cultura juvenil y hablar de culturas juveniles para reconocer sus variantes de clase social y étnicas, pero también habría que reconocer que los ejes de diferenciación de estas culturas ya no son iguales, puesto que los mismos procesos de globalización y de usos de tecnología han aportado a nuevas identidades que se configuran en torno a ciertos gustos y estilos –como la música, deporte, juego de video, etc. (Willis, Jones, y Hurd, 1990)– y que, por tanto, ya no corresponden tan fácilmente a las anteriores divisiones de clase, región, nación, religión y etnicidad. (Por ejemplo, ya se puede identificar una cultura juvenil de Hip-Hop o "rap" que rebasa, o más bien conecta, a los grupos étnicos, las clases sociales, las lenguas, y los países.) Se sigue pluralizando la cultura juvenil y toma nuevas formas. Pero, ¿estamos realmente ante un "nuevo actor" o un "nuevo sujeto social", como se dice comúnmente? Es tema de discusión e investigación todavía, pero debo decir que tengo mis dudas.

Con todo y las nuevas tecnologías de comunicación, creo que estamos presenciando una creciente brecha entre las generaciones, pero no es una brecha tan tajante como entre "lo alfabético" y "lo digital", o entre "lo sólido" (pre/modernidad) y "lo líquido" (pos/modernidad) (Bauman, 2000), o las muchas otras dicotomías que se han venido comentando. Los jóvenes de hoy no son otra especie, pues. Son el producto de una sociedad que cada vez más los exalta (en lo comercial, lo mediático, lo consumista) mientras los aísla o los estigmatiza. Por tanto, tienden a socializarse entre sí cada vez más, sin la presencia y la guía de los adultos. Aunado a esto, por situaciones de estrés social y ambiental que se viven cotidianamente, tienden a experimentarse los cambios hormonales y actitudinales de una pubertad más temprana. La inquietud y la incertidumbre es cada vez mayor.

En términos educativos, creo que, sobre todo, conviene poner el énfasis en la cuestión de **la identidad y el sentido de pertenencia** a una sociedad más allá de las culturas juveniles propias en las cuales un joven se puede encontrar inmerso. Se trata de construir nuevos ritos de transición hacia la vida adulta y nuevas formas de convivencia y aprendizaje mutuo entre las generaciones. Esto implica reconocer y partir de un nuevo **sentido de derechos** que tienen los jóvenes por su inmersión en procesos de modernización, democratización y globalización, y que se expresa de manera particular dentro de la escuela secundaria. Por eso en mi trabajo también manejo el concepto de la cultura estudiantil. La cultura estudiantil es la expresión de las culturas juveniles dentro del espacio físico y simbólico de la escuela como institución. La misma escuela sirve para destilar la pluralidad de culturas juveniles y dejar expresar cierta unanimidad de interés y perspectiva (Woods, 1990).

Lo singular y lo plural de la cultura estudiantil

En mi trabajo sigo abogando para que se reconozca la importancia y la existencia del fenómeno de la cultura estudiantil. No es una mera expresión de los "valores" familiares, religiosos, populares; tampoco es la suma de los modos de los estudiantes o su conducta en sí. ¿En qué consiste pues esta cultura? Se trata de un acervo de

significados y prácticas que se produce históricamente y que se transforma en tanto se adecue por los estudiantes a las situaciones escolares particulares. No es una "cosa" tampoco, sino recursos simbólicos entre muchos otros a los que recurren los estudiantes para resolver sus problemas y construir su identidad. Es una rejilla de significados con su propia lógica, con su propio punto de vista –e insisto, no es un "ensayo" o una "anticipación" de lo que después serán sus valores y creencias–, es una expresión de valores con su propia lógica en el presente.

Podemos decir que la cultura estudiantil son los marcos y recursos comunicativos mutuamente inteligibles entre los estudiantes (y a veces, pero apenitas, por los otros actores escolares, como los maestros). Son los significados que se van generando y compartiendo por los estudiantes en cada plantel, y a través de todos los planteles. Si bien la cultura estudiantil retoma de los valores y conocimientos de los hogares y comunidades de los estudiantes, y de las mismas culturas juveniles que las ocupan fuera de la escuela, también retoma de los discursos y prácticas de la escuela. Es decir, la cultura estudiantil es una creación colectiva, constantemente producida y reproducida, a partir de los recursos simbólicos que los estudiantes encuentran a la mano. Esta cultura estudiantil, a su vez, propone y dispone identidades que se apropian, ya sea más parcial o totalmente, más situacional o permanentemente, por los estudiantes. Y claro está, la cultura estudiantil evoluciona históricamente según las pautas dominantes de la escuela. Ha habido momentos, todos lo sabemos, en que los jóvenes han respondido y construido una cultura estudiantil que se moviliza participando en proyectos nacionales, como serían las cruzadas de alfabetización nacional en Cuba y Nicaragua (Arnove, 1986).

Ahora bien, las investigaciones etnográficas educativas han mostrado las complejidades y las contradicciones de la vida cotidiana de las escuelas, y han subrayado la manera en que los alumnos responden creativamente a los contextos de la escuela (Milstein, Clemente, Dantas-Whitney, Guerrero, y Higgins, 2011; Rockwell, 1995; Rockwell, 2010). Ya pasados son los conceptos del estudiante como receptáculo pasivo de los conocimientos. Al contrario, los alumnos le dan sentido a su experiencia en la

escuela; a través de las interacciones con sus padres, maestros y compañeros, construyen aspiraciones e identidades duraderas. La cultura estudiantil es un crisol de significados, todo un aprendizaje de querer y ser, que viene incidiendo en sus trayectorias personales. Además de las materias en sí, los estudiantes aprenden a ser cierto tipo de persona, y este aprendizaje se transfiere a sus vidas posteriores.

He hablado de la importancia del sentido de derechos en las culturas juveniles de hoy. Este reclamo de derechos toma formas particulares en el contexto de la escuela y la cultura estudiantil que ahí se expresa. Hace 20 años, cuando estudié una secundaria mexicana que tenía bastante diversidad sociocultural (de clase social y etnicidad, y claro, de género; véase Levinson, 2002), a raíz de haber observado muchos conflictos entre maestros y estudiantes, y de haber escuchado muchos comentarios por parte de los estudiantes sobre sus maestros y directores, hice una reconstrucción analítica de lo que terminé llamando su "discurso moral" sobre el clima escolar y la conducta docente (Levinson, 1998). A pesar de la diversidad social ya mencionada, en este aspecto parecía emerger un discurso estudiantil prácticamente "consensual" dentro de la escuela. Desde entonces, mis visitas a las escuelas secundarias en México y otras partes de Latinoamérica, así como una lectura cuidadosa de la literatura etnográfica al respecto, parece confirmar cierta universalidad de este discurso.

Ahora bien, por "discurso moral" no estoy concediendo un lugar privilegiado moral de por sí a los estudiantes; más bien, estoy esbozando una interpretación antropológica de un esquema cultural sobre lo bueno y lo malo dentro de una comunidad o una sociedad. En este caso, el esquema cultural es de los estudiantes, y la comunidad es su escuela. A continuación, algunos de los aspectos más sobresalientes del "discurso moral" de los alumnos y el sentido de sus derechos. En la primera parte, se identifica "lo malo" **contra** lo cual quisieran luchar; en la segunda parte, se identifica lo bueno, basado en su sentido de derechos, a favor de lo cual quisieran abogar:

• están contra el "despotismo" y la imposición; a favor de la humildad y el respeto mutuo, la negociación de reglas y responsabilidades;

• están contra el favoritismo y la arbitrariedad; a favor de un trato justo e igual, una muestra de justicia y transparencia;

• están contra la formalidad y el distanciamiento; a favor de un acercamiento basado en el interés del maestro de conocer algo sobre lo que están viviendo los alumnos dentro y fuera de la escuela, y una muestra de vulnerabilidad y honestidad.

De alguna forma, los aspectos de este discurso moral están ligados a las formas de cultura juvenil más allá de la escuela; el sentido de derechos que nutre al discurso se construye mayormente en otros ámbitos y desde otros discursos populares (aunque en la misma escuela se pueden encontrar maestros y materiales curriculares que lo nutren también). Podríamos lamentar este sentido y dar marcha atrás, insistiendo en el derecho de la escuela de *imponerse* sus conocimientos, en la autoridad incuestionable del docente y la sumisión de los educandos. Pero más vale reconocer que este sentido de derechos está ya muy bien arraigado como parte de la misma evolución global que vivimos; no creo que haya paso para atrás. Y en el fondo de estos reclamos para un mejor trato y un nuevo tipo de relación con el maestro, está no solamente el sentido de derechos, sino un reclamo para una educación **con sentido**, una educación que proporcione esa **identidad y pertenencia** que vincule la cultura juvenil a la sociedad más amplia a través de un aprendizaje significativo y relevante.

Así es que los maestros debemos buscar formas de adentrarnos en esta cultura estudiantil, de relacionarnos con sus formas simbólicas y sus expectativas. Ya no se trata de ir "derechito a los contenidos", como quien dice. Al contrario, los contenidos de la enseñanza escolar se acercan y se apropian por medio de los intereses e inquietudes de los alumnos, y estos intereses se pueden revelar por indagaciones sinceras de los profesores, y por medio de las mismas actividades académicas que se planean y se llevan a cabo. Abundaré sobre estas posibilidades más adelante.

Cultura docente y cultura escolar frente a la juventud y sus valores

Pero primero surge la pregunta, ¿cómo se han formado los docentes latinoamericanos, y cuál ha sido la misión de la escuela hasta ahora? ¿Será la escuela capaz de transformarse, con todos los resabios que trae? Es ya bien sabido que la escuela moderna en los Estados latinoamericanos surge a lo largo del siglo XX con dos misiones primordiales: formar una identidad nacional, y formar a personas capaces de desarrollar el país económicamente (ambas misiones, se puede decir, también son formas de control social). Bajo los auspicios de proyectos liberales, capitalistas, y modernizantes, se procura por la escuela "civilizar" a los jóvenes, brindarles una identidad nacional y dotarlos con ciertas actitudes y conocimientos para el trabajo productivo. Nacen conformes las escuelas normales y los sistemas de formación docente, y de esta forma una "gramática profunda" (Tyack y Tobin, 1994) se va plasmando en la escuela moderna. El Estado nacional hace política educativa, decide contenidos y autoriza y regula formación docente. Concibe el currículo de la escuela y los docentes que lo presentan como infalibles e inapelables. De esta forma, se va conformando una cultura escolar un tanto rígida, donde el conocimiento escolar es "bueno" por definición, y lo de afuera es "malo." Los docentes tienden a internalizar esta cultura por su propia formación inicial y luego su socialización profesional en cada plantel. Y se sigue percibiendo los resabios de esta cultura hoy, ya elaborada con metáforas militares inclusive: ¿cuántas veces en las secundarias he escuchado a los maestros hablando de "combatir" las malas influencias de fuera de la escuela, casi insistiendo que toda cultura y conocimiento ajeno a lo escolar es malo?[3]

[3] Habría que matizar esta concepción un tanto demasiado estructuralista que señalo aquí. Los estudios de los saberes y las prácticas docentes nos han mostrado mayor diversidad entre los maestros, y mayor disponibilidad de abrirse hacia la cultura y conocimiento popular; véase Ruth Mercado (1991), «Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros», en *Infancia y Aprendizaje* 55:59-72, Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1986), *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, D. F., Departamento de Investigaciones Educativas.

Creo que también, lamentablemente, una gran parte de la formación docente para el nivel de secundaria otorga un sentido de "experto" a nuestros maestros, y una fuerte auto-identificación con el conocimiento especializado (Quiroz, 1992; Quiroz, 1987).[4] Por una parte, está bien que se ancle la identidad profesional en un saber disciplinario; pero, por otra parte, si no está por igual anclada la concepción de ser un formador de jóvenes, la especialización puede dejar al docente en un plan demasiado limitado, privilegiando su saber encima de otros, y con tendencias hacia el enciclopedismo. Esta identificación disciplinaria del docente de secundaria también inhibe la formación de una actitud más humilde, más abierta, hacia el saber del estudiante (sin mencionar a los padres de familia).

Más que nada hay que romper un poco con esta profunda gramática escolar y derrumbar la muralla simbólica que existe entre la cultura de la escuela y la cultura de los jóvenes. Este desprecio hacia el joven también aparece profundamente arraigado por el discurso de **trabajo** que pareciera ser central en la cultura escolar latinoamericana. El sujeto de este discurso es el adolescente, que es un flojo y un desordenado (o bien, por naturaleza, o bien por falta de formación familiar, según la matiz del discurso), y por tanto hay que ponerlo a **trabajar**.[5] Esta concepción del adolescente y del proceso educativo como una forma de trabajo tiene raíces muy profundas, como he dicho: desde el discurso modernizador del Estado desarrollista hasta la concepción laboral-sindical del plantel como "centro de trabajo". Y este discurso "trabajo-adolescente" hace

[4] A pesar de que los normalistas supuestamente tienen menos especialización disciplinaria y más saber psicopedagógico que los universitarios, y por tanto menos auto-identificación como especialistas (véase Inés Lozano Andrade (2003), *Normalistas vs. universitarios, o técnicos vs. rudos*, México, D. F., Plaza y Valdez), la misma lógica organizacional de la secundaria pareciera nutrir esta identidad especializada.

[5] Emilio Tenti (2007), *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires, Siglo XXI, págs. 114-115. Tenti reflexiona sobre este fenómeno de la educación vista como trabajo y esfuerzo, haciendo hincapié en lo desigual de las valoraciones que tienden a hacer los docentes de los estudiantes: el que los estudiantes de clases sociales más bajas tienden a verse por los maestros como los más flojos y menos dispuestos a trabajar como se requiere en la escuela es una forma de reproducir las desigualdades existentes.

más difícil el acercamiento y la invitación al diálogo que describiré más adelante. Pone a los maestros y los estudiantes en una relación antagónica, donde el maestro posee un conocimiento; solamente con un trabajo ordenado, con disciplina, según las indicaciones del maestro, el estudiante puede tener algún acceso a ese conocimiento y así "aprovecharlo." En lugar de este desprecio hacia el alumno, y esta concepción básicamente negativa del proceso de aprendizaje, habría que construir situaciones significativas en sí que hicieran del aprendizaje una actividad más amena y vivencial.[6]

Los valores y los llamados anti-valores

Cualquier observador del ámbito educativo latinoamericano desde principios de los años 90 en adelante habría notado la creciente preocupación por la falta de "valores" en los niños y jóvenes de la región. Como respuesta, tanto en lo privado como en lo público hemos presenciado un auge del discurso de los valores en América Latina: en materia educativa, hay departamentos de valores en los ministerios de educación, "ferias de valores" que se realizan en la escuelas y las comunidades, anuncios de valores en los costados de los autobuses, carteles de valores que se pueden comprar en las papelerías, en fin.

Seguramente este énfasis en los valores tiene que ver con un fuerte sentido de descomposición social; se observan tasas crecientes de violencia personal e institucional, se dice que los jóvenes andan vagos y "despistados", que ya no "se ubican" en las

[6] Incluso habría que cuestionar la dicotomía entre trabajo y diversión que parece regir la relación pedagógica típica en nuestras escuelas. Fíjense qué interesante: en el castellano, se usa la palabra "diversión" para indicar una actividad lúdica, lo que en inglés llamarían "fun" o "play". En la misma palabra, diversión, pareciera existir una referencia implícita al trabajo: se divierte la atención, la energía, del trabajo. En efecto, la diversión es el momento de "no trabajar." Y en la relación pedagógica típica de la escuela moderna, se canjea el trabajo por la diversión: "terminen su trabajo" se les dice a los estudiantes, "y los dejo divertirse un rato". Este discurso del trabajo se puede suavizar con invitaciones ocasionales para hacer más lúdico el aprendizaje, o si se prefiere, el caracterizar la actividad de aprendizaje como una forma de **inversión** (lo cual sería una manera de traducir la palabra "engagement" del inglés: ese especie de interés intrínseco y disfrute intelectual del conocimiento escolar).

instituciones tradicionales de familia, escuela, o iglesia; que ya no respetan los símbolos patrios o las verdades eclesiásticas, que "se dejan llevar" por las imágenes seductoras de los medios de comunicación, en fin. Una parte del discurso de los valores entonces se basa en la preocupación por "la pérdida de valores" tradicionales, y esta inquietud seguramente tiene fuertes raíces conservadoras, de sectores sociales que tal vez aspiren a recuperar una situación jerárquica y en cierto sentido autoritaria. Según esta concepción, al "formar" valores en los jóvenes de hecho se impondrían por medio de exhortación y hasta adoctrinamiento.

Pero también el discurso de los valores tiene otra vertiente donde se ha perfilado una esfera pública y cívica. Se inspira este discurso en el afán progresista de "construir nuevos valores" para una cultura democrática. En este sentido, se apuesta a una práctica más abierta, más deliberativa, según criterios críticos. A mi juicio, este enfoque es el que se ve reflejado en la mayoría de los programas de formación ciudadana que vemos hoy en el continente. El enfoque de "competencias ciudadanas" que ha ido en aumento en los últimos años muestra claramente cómo se intenta pasar del discurso exhortativo, conductista, a un desarrollo de habilidades que fomenta la expresión y la concreción de los valores en la práctica cotidiana misma.

Sin embargo, sigue existiendo la noción de que los valores no vistos positivamente desde la escuela son "anti-valores." A mi juicio, esto es un concepto equivocado. En el sentido filosófico pragmatista (Rorty, 1989), así como el relativismo antropológico, no existe fundamento esencial para determinar lo que es un valor y un anti-valor. Todos son valores, por más negativos que se juzguen desde la escuela o desde cierto consenso de una sociedad. Sucede que, para nuestra fortuna, se ha ido construyendo un consenso de que los valores democráticos, pacíficos, son los que más les convienen a los latinoamericanos, tanto dentro como fuera de la escuela. Como veremos más adelante con los conceptos de identidad y pertenencia, lo que más le conviene a la escuela no es tachar automáticamente un compromiso o creencia que tenga un estudiante como un "anti-valor" sino examinarlo y explorarlo dentro de la escuela. Tal vez un estudiante tenga el valor hiper-masculino de resolver los conflictos a puños o balazos; o quizá

un estudiante tenga el valor consumista de medir la felicidad por los juguetes y ropas lujosos que posee. Pues hay que ver si se puede hacer una invitación al estudiante a considerarlos de otra forma, y tal vez dejarlos para incorporar otros valores que son los de la comunidad de la escuela. El diálogo y el convencimiento siempre darán mejor resultado que la imposición.

Acercamiento, diálogo y aprendizaje situado: la nueva institución de la secundaria

Hasta ahora he presentado los orígenes de la brecha y el distanciamiento que caracteriza la relación entre cultura juvenil (y la cultura estudiantil, que es una forma de su expresión en la escuela) y cultura docente en la secundaria. He hecho notar la brecha entre el sentido de derechos de los jóvenes y la pericia especializada de los docentes; entre la búsqueda de una pertenencia significativa de los jóvenes y la imposición de un nacionalismo anticuado de los docentes; entre la búsqueda de diversión e interés del alumno y la imposición del trabajo del maestro; entre los supuestos "anti-valores" de los alumnos y los "buenos valores" de una escuela en afán de democratizarse, pero que se contradice mucho en la práctica. En fin. A continuación, presento algunas ideas y experiencias que podrían servir para reducir estas brechas, otorgar mayor sentido y riqueza al proceso de aprendizaje, y así dar cabida en la secundaria a una gama más amplia de jóvenes de nuestras sociedades.

La teoría sociocultural del aprendizaje es un campo interdisciplinario que abarca estudios de la psicología comparativa, el desarrollo humano y la antropología cognitiva y educativa. Retoma conceptos de los autores rusos de la llamada "escuela de actividad socio histórica" –Lev Vygotsky, Aleksei Leontiev y Alexander Luria– y de los teóricos sociales de la "práctica" –por ejemplo, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Zygmunt Bauman– para combinarlos con investigaciones empíricas del aprendizaje. Los autores quizás más renombrados de esta aproximación teórica son la antropóloga y el teórico cognitivo Jean Lave y Etienne Wenger (Lave y Wenger, 1991). Ahora, de una veta explicativa muy rica en esta teoría, aquí recurro solamente a unos conceptos claves que se han empleado

fructíferamente en muchos programas y estudios: la **identidad**, la **comunidad de práctica** y el **aprendizaje situado** (Arnove, 2009; Maynard, 2001). Creo que estos conceptos nos proporcionan la base de una nueva práctica educativa que favorece el desenvolvimiento de los jóvenes, incluso los más enajenados de la escuela.

Básicamente, la teoría sociocultural del aprendizaje plantea que cada aprendizaje implica el desarrollo de una identidad, es decir, el aprendizaje no se puede desprender de la identidad. Un corolario de esto es que cada aprendizaje es **situado,** es decir, se hace en determinado momento, en determinado contexto social, con determinados fines. Tal vez esto parezca demasiado obvio. Pero sugeriría que el *modus operandi* de la escuela moderna es precisamente **desvincular** el aprendizaje de la identidad y de la situación, planteando así la superioridad de un aprendizaje "de-contextualizado" donde se apuesta a "ensayar" hasta alcanzar una destreza general en ciertas operaciones cognitivas para luego "aplicarlas" en sendos contextos difícilmente previstos. Ahora, en nuestros tiempos, se ha rebasado este enfoque meramente cognitivo con una orientación pedagógica para las famosas **competencias**, el "saber hacer" y poner en juego habilidades en lugar de simplemente "saber". Parece ser un paso adelante, y en cierto sentido lo es, pero la teoría sociocultural todavía tacharía este tipo de aprendizaje de "frágil". Según estos teóricos, se desarrolla a través de este tipo de aprendizaje una identidad relativamente vacía, de "escolarizado", en **situaciones** escolares que carecen de sentido, aparte de cierta lógica instrumental de "echarle ganas" a estudiar para "ser alguien en la vida", o sea, para avanzar social y económicamente. Más que nada, el alumno típico en la escuela está aprendiendo a dominar ciertos contenidos para poder salir bien en algún examen, o para tener otra "participación" en el bimestre, a fin de certificar sus estudios. Su aprendizaje situacional en la escuela es poco significativo para otras situaciones que viva fuera de la escuela, tanto en el presente como el futuro. Así lo siente y así lo vive el alumno.

Mientras tanto, las identidades que se aprenden por las relaciones de pares y por el consumo de los medios de comunicación suelen volverse más fuertes en tanto surgen de **situaciones** que tienen mucho más sentido para los jóvenes. Entonces, el reto para

el maestro es crear situaciones de aprendizaje significativas (si no lúdicas) para el estudiante, con referencia a una comunidad de práctica vital, real, vinculada con sus intereses. Y para eso, hay que tener un mayor acercamiento con el mundo existencial del estudiante; hay que despegarse a veces de lo que es el plan formal de estudios y dialogar un poco con lo desconocido para los maestros. Habría varios modos de acercarse de esta manera.

Siguiendo por el momento esta noción de aprendizaje situado, propongo la formación de vínculos con comunidades de práctica fuera de la escuela. Propongo que la escuela pública, en tanto proyecto de Estado, se abra y *busque lazos con organizaciones de la sociedad civil para vincular y forjar comunidades de práctica a través de las cuales se formen identidades y valores democráticos duraderos*. Pensemos en las posibilidades para América Latina. He aquí, por ejemplo, una ONG, nacida de un movimiento social, que intenta proteger y promover los derechos humanos. Lleva años desarrollando varias estrategias para litigar, educar y protestar a favor de los derechos humanos. Sus miembros ya forman parte de una comunidad de práctica. Seguramente sus integrantes fueron alguna vez alumnos de escuela. Sería importante que los profesores de ciencias sociales y de otras asignaturas de la educación media buscaran entablar relaciones de aprendizaje con esta ONG, que sus alumnos fueran a dar algún servicio social ahí, pero que también sus clases **dentro** de la escuela incorporasen situaciones prácticas como las que enfrenta la ONG. También se invitaría a los mismos miembros de la ONG, los "maestros" o llamados expertos de aquella comunidad de práctica, a exhibir y compartir sus conocimientos. Quizá, con el tiempo, la escuela formaría parte de varias comunidades de práctica de corte democrático.

En Estados Unidos, Canadá, y Europa, ya se ha trabajado algo sobre estas ideas a nivel de secundaria. Como parte del movimiento de "aprendizaje en servicio" (*service-learning*), se han vinculado estrechamente las escuelas y las organizaciones civiles. Los profesores de las escuelas, muchas veces miembros a su vez de las organizaciones, sirven como punto de enlace. Los estudiantes participan en actividades como ciudadanos democráticos fuera de la escuela, pero dentro de esta comunidad de práctica, y luego reflexionan

acerca de ella en la escuela. Más adelante los mismos estudiantes, una vez graduados, y ahora cada vez más "expertos" de esa comunidad de práctica, vuelven a la escuela para trabajar con los nuevos aprendices. Parece un modelo educativo muy prometedor, aunque hacen falta investigaciones de tipo evaluativo y longitudinal para saber qué tanto éxito han tenido estos esfuerzos (Levinson y Brantmeier, 2006). Finalmente, las propuestas como estas deben procurar crear una identidad cívica propia dentro del plantel, que se pueda proyectar hacia otros ámbitos de la vida cotidiana, formando parte así de lo que he llamado en otros trabajos una "ecología educativa" para la democracia (Levinson, 2007; Levinson, 2008).

Ahora bien, adentrándonos más en esta cuestión de aprendizaje situado y significativo, existe una larga tradición psicológica que plantea la dicotomía de la motivación intrínseca y extrínseca para aprender. Y por más que la quisiéramos promover, tenemos que reconocer tristemente que raras veces se logra una motivación intrínseca con nuestros alumnos –ese interés por conocer sin algún premio extrínseco–. Más bien, en la escuela secundaria solemos motivar a los alumnos sobre la base de amenazas, castigos o premios, o bien ahora, la promesa de alguna utilidad futura de las competencias aprendidas o el mismo certificado de estudios. Aquí quiero presentar otra formulación –más socio-antropológica que psicológica– para dar cuenta de los motivos que puedan tener los alumnos para prestar atención en la clase, valorar las actividades de la escuela y "echarle ganas" al proceso de aprendizaje escolar para permanecer en la escuela.

Según el antropólogo John D'Amato (D'Amato, 1993), los alumnos generalmente asisten a la escuela por motivos estructurales o motivos situacionales. Los **estructurales** son los motivos referidos a la estructura socioeconómica **fuera** de la escuela –el querer avanzar económicamente, el querer ser "alguien" en la vida–. Los **situacionales** son los motivos referidos al placer social o auto-estima producido **dentro** de la escuela: estudiar para convivir con los compañeros, para "quedar bien" con el maestro y sentirse estimado, etc. En ambos casos, son motivos que tienen poco que ver con el contenido, y fíjense como D'Amato, poniendo énfasis en lo obligatorio de la escuela, ni siquiera admite la posibilidad de una

relación más significativa con el conocimiento escolar. Por eso, a estos dos motivos formulados por D'Amato, agregaría un tercero: los motivos **existenciales**, el goce y el ímpetu de apropiarse del conocimiento escolar para crecer en lo personal y resolver problemas existenciales. Ahora bien, diría yo que a muy grandes rasgos el primer motivo –el estructural– ha sido históricamente, y tal vez sea todavía, el más común, luego el situacional está en segundo lugar, y el existencial lejanamente en tercer lugar. Lo idóneo es tener todos presentes, por cierto, pero **si por lo menos uno no es muy fuerte**, se puede decir que el alumno es causa perdida para la escuela.

Veamos la problemática. Por una parte, tenemos que reconocer que en muchas partes de América Latina el motivo estructural ha cobrado cada vez menos fuerza, pues les consta a muchos jóvenes que yendo para "el otro lado" (cruzando una frontera nacional –los mexicanos hacia EE.UU., los bolivianos y paraguayos hacia Argentina–) o poniendo un buen negocito, puede ser más redituable que seguir "matándose" en la escuela para una carrera profesional incierta. En México se comenta mucho la desgraciada situación de los "ninis", los que ni estudian ni trabajan. No hay oportunidades de trabajo, y pocas esperanzas de que se generen tales oportunidades en algún porvenir cercano. Se quita pues el motivo estructural, y entonces se dicen los jóvenes "¿para qué estudiar?" Hasta que se resuelva la situación política económica para crear mejores oportunidades profesionales, tenemos la oportunidad –si no la obligación– **nosotros** como educadores de construir y reforzar los motivos situacionales y existenciales de la escuela. Hasta ahora estos motivos han faltado, y mucho, en la secundaria, pero se presenta un momento que podemos aprovechar.

Ya señalé un ejemplo de cómo poder construir estos motivos. También hay otras formas. Emilio Tenti (Tenti, 2004) nos comenta lo importante de trabajar las emociones en la secundaria:

> "Nos damos cuenta de que las emociones explotan en la adolescencia cuando los hijos frenan, si no cierran, la comunicación en la familia y la única salida comunicativa se encuentra en el ambiente escolar, el que debe trabajar sobre estas emociones. Más aún: ésta es su primera tarea, porque sin emociones no se

> crea interés alguno, y sin interés, no hay voluntad de aplicación. Si la escuela expulsa de su ámbito la educación de los sentimientos, la emoción (siempre que no se traduzca de modo trágico) está a la deriva, sin contenidos dónde aplicarse, oscilando indecisa entre impulsos de rebeldía y tentaciones de abandono, recalando en lugares tales como el mundo de la discoteca, del alcohol y de la droga, aunque sean ejemplos extremos."

A propósito de esto, en la reforma de la secundaria mexicana de 2006 se formó un espacio curricular que se llamó Orientación y Tutoría, donde estaba explícitamente contemplado trabajar emociones de esta forma. Sin embargo, hubo muchas dificultades para implementarse: maestros que no se sentían capacitados para dar tal orientación o trabajar las emociones; prefectos o intendentes que "se regalan" esas horas de clase para completar su tiempo laboral porque se considera la materia más prescindible; directores que exigen a sus maestros aprovechar ese tiempo para ensayar los famosos exámenes estandarizados, en fin. Pero insisto con Tenti en lo indispensable de este tipo de acercamiento y sensibilización en la escuela; el enfoque tan difundido de "competencias" no capta por todo esta dimensión afectiva. Si no se atienden las inquietudes de los jóvenes, si no se construye una ética de empatía, confianza, y cuidado hacia ellos como piedra angular del ambiente escolar, las condiciones para aprender difícilmente se logran. Para los que se preocupan por el tiempo académico perdido –el tiempo que se ocupa en dominar ciertos conocimientos escolares– hay argumentos: curiosamente, las investigaciones nos indican que el clima escolar y la cualidad afectiva de la relación docente-alumno, la muestra de empatía y confianza (*caring* y *trust* en inglés), tiene efectos muy positivos en el rendimiento académico (Hallinan, 2008; Marcus y Sanders-Reio, 2001; Muller, 2001; Noddings, 2005).

Finalmente, la escuela más eficaz y significativa es la escuela con **sentido**, la escuela que hace sentir al joven que realmente pertenece a una comunidad que valora su persona, que le permite participar auténticamente, y que le proporciona **motivos** para estar ahí, en comparación con otros ámbitos donde puede actuar. Debe ser un ambiente y una comunidad que le brinda seguridad

personal al alumno no sólo en lo físico, también en lo psicológico y lo social. Quiérase o no, y como alude Tenti, hoy, cuando estamos viviendo los problemas de la vida familiar muy fuerte, así como las atracciones y adicciones nocivas de Internet, la droga, y demás, la escuela es una de las pocas opciones que hay para crear un espacio **público** de contrapeso a esas influencias. De otra manera, el alumno buscará reforzar su identidad y su sentido de pertenencia con relación a otros grupos y otros espacios, como, en última instancia, las pandillas o las organizaciones criminales. Pero fíjense bien: la pertinencia **sigue** de la **pertenencia**. La manera de hacer frente a este desafío no es por el combate o el rechazo, es por la invitación a pertenecer a una comunidad escolar y fortalecer los motivos existenciales de estar en la escuela.

Cabe recordar algunas otras ideas que pueden acompañar la tarea de construir una escuela que promueve motivos existenciales y cobra relevancia para los estudiantes. En este afán de acercamiento siempre es de gran ayuda trabajar colegiada y transversalmente por **proyectos** de indagación científica, comunitaria e intelectual. Trabajar por proyectos siempre fue el *modus operandi* del gran educador norteamericano John Dewey, así como de los teóricos rusos ya mencionados. Los proyectos pueden y deben construirse conjuntamente entre maestros y estudiantes. Se tiene el currículo como punto de referencia pero se indaga sobre las condiciones reales de las vidas de los estudiantes como punto de partida, y se van identificando e investigando los causantes de estas condiciones. Los proyectos pueden llevar a investigaciones y acciones auténticas, donde se construyen y ejercen competencias; por ejemplo: la medición de grados de alcalinidad en el agua de un río contaminado, la lectura de cuentos y artículos sobre el problema de la contaminación ambiental, y la redacción de una carta a las autoridades municipales o estatales correspondientes con los resultados de las investigaciones y un reclamo ciudadano de atención. En todo esto, el maestro se concibe más como guía que experto; si el alumno no tiene "interés" inicial en el proyecto o la problemática, el maestro intenta **despertar** el interés.

Otra forma de realizar el acercamiento a las vidas de los estudiantes y las culturas juveniles es la invitación a exponer y explicitar

sus conocimientos y sus compromisos de manera descriptiva y analítica, tendiendo así puentes entre la cultura popular y la escolar. En los Estados Unidos son relevantes dos experiencias ejemplares. Uno es el programa conocido como "fondos de conocimiento" (*funds of knowledge*), donde los maestros co-investigan con los alumnos las formas de conocimiento que existen en las familias y las colonias de donde proceden los educandos, se valoran tal cual, y se empiezan a entretejer con los conocimientos ofrecidos en la escuela (González, 1995; Moll y González, 1997). En el caso de la "pedagogía Hip-Hop", otra experiencia que ha rendido frutos, se examina la letra de canciones populares y se hace una comparación analítica con otras formas de música y poesía que fueron en su tiempo popular, como los sonetos de Shakespeare (Lamont Hill, 2009).

Estos son ejemplos de mi país, pero habría que recordar que existen tradiciones latinoamericanas que se pueden aprovechar en este mismo sentido. Obviamente está la experiencia de Paulo Freire y de Orlando Fals Borda, así como la propuesta aún más radical de Ivan Illich para crear un aprendizaje vital a través de redes de instrucción situacional. Tenemos la experiencia de la Escuela Nueva de Colombia y la experimentación con las escuelas P-900 en Chile (Carlson, 2000), así como varios sistemas particulares, desde el pensamiento Montessori y el sistema Waldorf (basado en el pensamiento de Rudolf Steiner) hasta las escuelas de Fe y Alegría de los Jesuitas. Habría que preguntarnos por qué no se han podido generalizar los éxitos de estas experiencias, y esto nos remite a unas consideraciones finales acerca de lo difícil de reformar la escuela pública en tanto institución estatal burocrática.

Consideraciones finales: lo institucional y lo estructural

Finalmente, quisiera cerrar con referencia al subtítulo de mi ponencia: "un desafío institucional". Esto para contrarrestar cualquier impresión que tenga el lector de que estoy abogando principalmente por un "cambio de actitud" o una transformación individual en cada docente. Para allá va el asunto eventualmente…, pero los cambios personales se entrelazan necesariamente con los cambios institucionales. Si bien es cierto que puede haber

individuos fuertes, innovadores, incluso "heroicos" en estos temas de transformar pedagogía y clima escolar, lo es más que **son imprescindibles las condiciones institucionales que favorezcan estos cambios**. Cada escuela es una institución y ciertamente el liderazgo de la escuela y el sello que le impone es muy importante. Hay que contar con directores y supervisores comprometidos con esta dirección de cambio. También, cada escuela tiene una historia institucional, y esta historia pesa –inconscientemente, por lo regular– en las relaciones construidas ahí (Rockwell, 1995). Hay que hacer un esfuerzo por explicitar reflexivamente estos elementos históricos, sacarlos a la luz, revivir los que sirven para el nuevo proyecto y desechar los que no.

Pero cada escuela como institución está igualmente inmiscuida en la Institución que es la Escuela, o "el sistema educativo", y esto tiene dimensiones regionales, nacionales e internacionales. Por eso hay que ver cuestiones estructurales como las formas de hacer política pública en materia educativa, las presiones internacionales para favorecer ciertos tipos de conocimientos o formar ciertos tipos de gestión educativa, las maneras de formar y contratar a los docentes, los regímenes de "rendición de cuentas" que favorecen lo cuantitativo y relegan lo humanístico de la mejor educación, en fin, todo esto también conforma la Institución y condiciona las actuaciones de los docentes. Recalco estos puntos por si he dejado la impresión de culpar a los docentes por haber creado una escuela sin sentido. Los docentes son parte de una estructura y una institución. Me consta que en su gran mayoría están comprometidos, pero también son limitados y supeditados a las condiciones institucionales que rigen su vida laboral. Hay que cambiar estas condiciones a fondo.

En realidad, existe un especie de estructuración dialéctica (Giddens, 1984) entre cada docente y su escuela, así como entre cada escuela y la Institución que es la Escuela (su gramática profunda). Si bien es cierto que la acción de los actores a nivel de escuela es condicionada y limitada por las pautas existentes, también lo es que hay márgenes de acción para innovación y producción cultural novedosa que pueda incurrir en cambios institucionales más allá de la escuela. Y cuanto mejor si la Institución, en tanto burocracia

y dispositivo de gestión estatal –instancia de política pública– ya ha estimulado estas acciones desde arriba. Pero siempre existe el riesgo de que las innovaciones desde abajo también se formalicen y burocraticen demasiado, y que se vuelvan contraproducentes. En esto de crear una **escuela con sentido**, no se deben formular políticas o prescribir mecanismos demasiado estrictos. Hay que sentar principios básicos y detonar procesos flexibles de evaluación, tomando en cuenta siempre lo importante de la contextualización y el diálogo local.

Finalmente, la urgencia de construir la escuela con sentido remite necesariamente a ponderar la necesidad de seguir buscando reformas estructurales en la economía política, pues la escuela tiene limitantes en su capacidad para nadar contracorriente a las grandes tendencias socioeconómicas. O sea, otra forma de pensar la escuela con sentido de una forma holística e integral es de reconocer y, si el caso lo indica, resistir el papel de la economía en la generación de comportamientos y actitudes desesperados y agresivos. Como nos explica otra vez el sociólogo argentino Emilio Tenti (2007), en un capítulo sobre los "problemas sociales del nuevo capitalismo":

> "Muchos hombres y mujeres, niñas y niños tienen una existencia totalmente al margen, sin ningún significado para el conjunto mayor de la sociedad mundial. Pueden existir o no sin que esto afecte para nada la reproducción del todo. Son los que están de más y que, en la medida en que así lo perciban, no tienen mayores razones para vivir, es decir, encontrarle un sentido a la vida. El Estado que garantizaba la integración y el bienestar de las mayorías ahora se convierte en un amplio y difuso Estado de malestar, de inseguridad y de angustia de porciones significativas del planeta (…). Las formas de la exclusión y precarización laboral aportan su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores. La experiencia del desempleo prolongado, la sensación de inestabilidad, la ausencia de futuro asegurado generan una sensación de impotencia… (40-41, 43)."

Hay que reconocer que la desigualdad y la miseria son obstáculos para la democratización; ni podemos hablar de democracia plena con las brechas de desigualdad que tenemos en las Américas. Y si la política de Estado en materia económica sigue generando pobreza, desigualdad, y malestar, es muy limitado lo que una política de Estado en materia educativa puede lograr. Sin mayor equidad, sin combatir la pobreza y proporcionar condiciones de dignidad y oportunidad económica, temo decir que tanto la democracia como la secundaria efectiva serían letra muerta. Frente a esta situación, la escuela debe intentar generar una cultura democrática y un sentido de potencia y pertenencia; puede y debe detonar procesos de reflexión crítica que aporten a una ecología educativa provechosa y prometedora.

Referencias bibliográficas

Abrams, Mark (1959), *The Teenage Consumer*, London, London Press Exchange.

Amit-Talai, Vered y Helena Wulff (1995), *Youth Cultures: A Cross-Cultural Perspective*, New York, Routledge.

Arnove, Robert F. (1986), *Education and Revolution in Nicaragua*, New York, Praeger.

— (2009), *Talent abounds: Profiels of master teachers and peak performers*, Boulder, CO: Paradigm.

Bauman, Zygmunt (2000), *Liquid modernity*, London, Polity.

Baxter, Jorge (2010), "Towards a deliberative and democratic model of intenraitonal cooperation in education in Latin America", *Inter-American Journal of Education for Democracy,* 3:224-254.

Blackwood, J., B. A. Levinson, y V. Cross, "Recipients, partners, or agents?: Teacher involvement in secondary education reform in Mexico", *Journal of Educational Change* (en prensa).

Carlson, Beverly A. (2000), "Achieving educational quality: What schools teach us", CEPAL, Santiago, Chile.

D'Amato, John (1993), "Resistance and Compliance in Minority Classrooms", en *Minority Education: Anthropological Perspectives*, edited by E. Jacob y C. Jordan, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Giddens, A. (1984), *The constitution of society*, Berkeley, Univ. of California Press.

González, Norma E. (1995), "The funds of knowledge for teaching project", *Practicing Anthropology* 117(3):3-6.

Graebner, William (1990), *Coming of Age in Buffalo: Youth and Authority in the Postwar Era*, Philadelphia, Temple University Press.

Hallinan, Maureen (2008), "Teacher influences on students' attachment to school", *Sociology of Education* 81:271-283.

Lamont Hill, Marc (2009), *Beats, rhymes, and classroom life: Hip-hop pedagogy and the politics of identity*, New York, Teachers College Press.

Lave, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Levinson, Bradley A. U. (2008), "Cultura estudiantil y el sentido de la educación escolar", en Taller de Capacitación Nacional, Asesores para la Asignatura Estatal, México, D. F., SEP.

— (2007), "Estado, escuela y sociedad civil en la formación ciudadana: reflexiones de un observador participante", en Foro Internacional de Democracia y Construcción de Ciudadanía, México, D. F.

— (2005), "Programs for democratic citizenship in Mexico's ministry of education: Local appropriations of global cultural flows", *Indiana Journal of Global Legal Studies,* 12:251-284.

— (2004), "Hopes and challenges for the new civic education in Mexico: toward a democratic citizen without adjectives", *International Journal of Educational Development* 24:269-282.

— (2003), "Contradicciones de género y (pérdida de) poder de las mujeres en una escuela secundaria mexicana", en *Género y cultura en América Latina,* editado por L. Gutiérrez de Velasco, México, D. F., El Colegio de México.

— (2002), *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, editado por C. Ornelas, México, D. F., Santillana.

— (1999), "Una etapa siempre difícil: concepts of adolescence and secondary education in Mexico", *Comparative Education Review* 43:129-161.

— (1998), "The moral construction of student rights: discourse and judgement among Mexican secondary school students", *Journal of Contemporary Ethnography* 27(1):45-84.

— (1993), "Todos somos iguales: cultural production and social difference at a mexican secondary school", Dissertation Thesis, Department of Anthropology, University of North Carolina-Chapel Hill.

Levinson, B. A. y Carolina Casas (2009), "From curriculum to practice: removing structural and cultural obstacles to effective secondary education reform in the Americas", en Organization of American States, Working Papers for the Sixth Meeting of Ministers of Education.

Levinson, Bradley A. U. y Edward Brantmeier (2006), "Secondary schools and communities of practice for democratic civic education: challenges of authority and authenticity", *Theory and Research in Social Education* 34:324-346.

Marcus, R. F. y J. Sanders-Reio (2001), "The influence of attraction on school completion", *School Psychology Quarterly* 16:427-444.

Mariñez Navarro, Freddy (2011), *Hagamos entre todos la política pública: una reflexión sobre la visión relacional de la política pública*, Monterrey, Nuevo León, México, Porrúa e ITESM.

Mason, Terrence C. y Ginette DeLandshere (2010), "Citizens, not research subjects: Toward a more democratic civic education inquiry methodology", *Inter-American Journal of Education for Democracy* 3:5-26.

Maynard, Trisha (2001), "The student teacher and the school community of practice: a consideration of 'learning as participation'", *Cambridge Journal of Education* 31:39-52.

Mead, Margaret (1928), *Coming of age in Samoa*, New York, Morrow.

Mercado, Ruth (1991), "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y Aprendizaje* 55:59-72.

Milstein, Diana, Ángeles Clemente, María Dantas-Whitney, Alba-Lucy Guerrero, y Michael Higgins (2011), "Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes: entre tiempos y espacios compartidos", en *Colección Antropologías y procesos educativos,* editador por D. Milstein, Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila, IDES.

Moll, Luis y Norma Gonzalez (1997), "Teachers as social scientists: Learning about culture from household research", en *Race, Ethnicity, and Multiculturalism*, editado por P. M. Hall, New York, Garland Press.

Muller, C. (2001), "The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students", en *Sociological Inquiry* 71:241-255.

Murphy, Sharon (2010), "The pull of PISA: Uncertainty, influence, and ignorance", en *Inter-American Journal of Education for Democracy* 3:27-44.

Noddings, Nel (2005), "What does it mean to educate the WHOLE child?", en *Educational Leadership* 63.

Quiroz, Rafael (1992), "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en *Nueva Antropología* 42:89-100.

— (1987), *El Maestro y el Saber Especializado*, México, Die.

Rockwell, Elsie (1995), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.

— (2010), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1986), *La escuela, lugar del trabajo docente*, México D. F., Departamento de Investigaciones Educativas.

Rorty, Richard (1989) *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Stromquist, Nelly P. (2003), "While gender sleeps: Neoliberalism's impact on educational policies in Latin America", en *Crisis and hope: The educational hopscotch of Latin America*, editado por G. E. Fischman, S. J. Ball, y S. Gvirtz, New York, Routledge Falmer.

Tenti, Emilio (2004), "La escuela y la educación de los sentimientos: notas sobre la formación de los adolescentes", en *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación (REICE),* vol. 2.

— (2007), *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Tyack, D. y W. Tobin (1994), "The 'Grammar' of Schooling: Why has it been so hard to change?", *American Educational Research Journal* 31:453-479.

Willis, Paul, Simon Jones, Joyce Canaan y Geoff Hurd (1990), *Common Culture: Symbolic Work and Play in the Everyday Cultures of the Young*, Boulder, Westview Press.

Woods, Peter (1990), *The Happiest Days?: How Pupils Cope With School*, London, Falmer.

RUMBOS DE LA VIDA, SENTIDOS DE LA ESCUELA: DIÁLOGOS JUVENILES SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Geraldo Magela Pereira Leão

Quisiera comenzar este texto con el relato del caso de un estudiante que encontré durante el desarrollo de un trabajo de investigación sobre trayectorias de vida de participantes de un programa brasileño para jóvenes que no habían concluido la educación primaria.[1]

Jonathan tenía 19 años y era el hijo menor de una familia de cinco hermanos. Era soltero y vivía con la madre, la hermana y un hermano. Todos los hermanos habían concluido la educación secundaria y su hermana era profesora de informática. Jonathan asistía a la escuela desde la educación inicial, y desde el punto de vista del desempeño escolar, nunca tuvo problemas. Sin embargo, durante su trayectoria escolar, Jonathan cambió varias veces de escuela debido a su indisciplina, hecho que lo llevó a no concluir la educación primaria. Cuando le preguntamos sobre su experiencia escolar, el testimonio fue el siguiente:

> "Fuera del salón de clase hasta éramos prácticamente… éramos considerados *iguales, alumnos normales.* Ahora, dentro del salón de clase, ¡mi Dios! Se podía ver la diferencia, separar… Igual, hubo una escuela que lo intentó, cuando yo estaba en cuarto grado, cuando llegué, yo había sido recién expulsado; vieron que éramos pesados y nos mandaron a cada uno para un salón diferente. Esto arruinó a toda la escuela..."

Jonathan era una persona muy popular entre los compañeros y mantenía una buena relación con los profesores. Sin embargo, identificarse como alumno, entrar en el juego escolar, era su gran dificultad. Él decía: "Tipo que yo sólo me anotaba y sólo era mi

[1] En Brasil, los niveles de Educación Obligatoria (0 a 18 años) comprenden: a) Educación Inicial, para niños de 0 a 5 años; b) Educación Primaria, con un período de 9 años, para edades comprendidas entre 6/7 a 14/15 años; c) Educación Secundaria en 3 años, que incluye a adolescentes de 15/16 a 17/18 años.

nombre el que estaba en la escuela". Jonathan cuenta que dejó de estudiar en sexto grado, luego de un episodio en el que hizo explotar una bomba de fabricación casera en el escritorio de la directora. Y se responsabilizaba únicamente a sí mismo por haber dejado de estudiar: "Tuve oportunidad de estudiar, pero abandoné los estudios".

Este caso parece referirse a un dilema enfrentado hoy por muchos profesores de la escuela, que se constituye en un tema de debate en diferentes contextos nacionales: la motivación (o falta de motivación) de los alumnos con relación con el conocimiento escolar. Van Zanten (2008), al investigar el trabajo docente en escuelas del suburbio parisiense, constató que el proceso de socialización profesional de los profesores en las escuelas periféricas francesas era definido, en gran medida, por el modo en cómo lidiaban con alumnos "difíciles". Según esta autora, gran parte del quehacer docente giraba alrededor de dar respuesta a la cuestión de cómo motivar a los alumnos en las actividades escolares.

En muchos casos, este debate asume un tono apocalíptico de la "crisis de la escuela" que, en más de una ocasión, se desdobla en una visión genérica de los "jóvenes contra la escuela". Padres, gestores escolares y profesores tienden a afirmar que a la juventud ya no le gusta más la escuela ni sus profesores, tema que se constituye en una tesis que domina el escenario y ofusca la mirada sobre la relación de los jóvenes con las instituciones educativas.

También debemos recordar que la relación entre los jóvenes y la escuela, al menos desde hace largo tiempo, no siempre ha sido vista como una cuestión tranquila. Películas como *Rebelde sin causa*,[2] de los años 50, o estudios como el de Paul Willis[3] sobre los

[2] Película de Nicholas Ray (USA, 1995), con James Dean y Natalie Wood. Título original: "Rebel Without a Cause".

[3] En un estudio etnográfico, realizado entre 1972 y 1975, sobre la transición de la escuela al trabajo de jóvenes de sexo masculino y de clase obrera que cursaban un currículo secundario no académico, este autor se propone comprender el proceso por el cual estos jóvenes se autoconducen o se autocondenan a las posiciones sociales y profesionales inferiorizadas en la sociedad de clases. Para el autor, dicha autocondenación se construye en el mismo medio social en el que viven los jóvenes obreros, como consecuencia de la adhesión a una cultura contraescolar producida en el grupo informal en oposición al ámbito formal,

jóvenes obreros ingleses en la década del 70, abordaron el tema. Pero lo que antes era visto como un "desvío" o el producto de una "subcultura de la clase obrera" comienza a ser tratado, cada vez más, como una propiedad de la juventud contemporánea. Es como si todos los jóvenes, particularmente los estudiantes de las clases populares en las escuelas públicas, estuvieran contaminados por un virus anti-escolar. Se busca cada vez más, en los investigadores y profesionales de la pedagogía y de la piscología, la vacuna para este "mal" que se propaga. En general, a los jóvenes se los señala como los culpables, visto que, absorbidos por la televisión e Internet, dominados por el consumo y por el ocio, o marcados por la pobreza y por la violencia, ya no le dan el debido valor a la educación.

En una discusión sobre los sentidos de la escuela entre jóvenes portugueses, Abrantes critica esa mirada alarmante, socialmente difundida. Según este autor, aunque tal discurso prevalezca, "las escuelas continúan funcionando, las instalaciones no han ardido aún, continúan dando clases y realizando evaluaciones, muchos profesores y alumnos se mantienen saludables, con diaria dedicación al trabajo escolar" (Abrantes, 2003, pág. 1).

Muchos jóvenes se dirigen cotidianamente a la institución escolar donde se encuentran con los amigos, salen con alguien, "intercambian ideas", etc. Muchos se inscriben al inicio del año lectivo y, con el pasar de los meses, terminan abandonando la escuela. Entre idas y venidas, la escuela continúa estando presente en el horizonte de la mayoría de ellos. Sin embargo, asumir el oficio de alumno continúa siendo una tarea pesada para muchos. Como decía Jonathan: "¡Fuera del salón de clase, yo soy un alumno normal!" Parece existir una relación con la crisis de un modelo institucional de la escuela y del alumno construido en la modernidad (Sacristán,

representada por la institución con sus reglas y valores. La cultura contraescolar es la experiencia de dicha autocondenación como un verdadero aprendizaje, como una afirmación, como una apropiación y como una forma de resistencia. Según el autor, la cultura contraescolar se alimenta además de una fuerte relación entre el lugar de producción (el piso de la fábrica) y los lugares de reproducción de la fuerza de trabajo (el hogar, la familia, el vecindario, los medios de comunicación y la experiencia obrera no productiva en general). De esta forma, la familia y el medio social tienen un fuerte impacto en el rechazo a la escuela que se observa entre los jóvenes ingleses estudiados (*cf.* Willis, 1991).

2005), que ya no responde a las experiencias vividas por las nuevas generaciones, en especial para aquellos alumnos provenientes de las clases populares.

Considero importante intentar comprender esta relación entre los jóvenes y los procesos educativos a partir de una perspectiva que rompa con visiones preconcebidas sobre la juventud. Se necesita hacer un esfuerzo para escuchar más a los jóvenes a partir de su condición social: ¿Qué tienen que decir sobre la escuela? ¿Cuál es el lugar que la educación ocupa en sus vidas? ¿Qué explica el modo en cómo se comportan en las escuelas hoy? Para ellos, ¿cuál es el sentido de la escuela y del conocimiento escolar?

Sentidos de la escuela y proyectos juveniles: aspectos iniciales

Abrantes (2003) llama la atención sobre diferentes aspectos a partir de los cuales se comprende la noción de sentido. Una primera acepción del término se refiere a las *motivaciones, significados e intenciones que orientan la acción humana*. Desde esta perspectiva, el mundo social es producto de la interacción entre "seres culturales" dotados de reflexividad y capacidad de acción. En este caso, el sentido es una producción intersubjetiva, procesal y contextual que se revela en prácticas, símbolos, rituales, instituciones, estructuras, etc. Comprender los sentidos elaborados por los sujetos exige hacer referencia a un determinado contexto, sus condiciones de producción y las relaciones sociales que participan en su construcción. Un segundo aspecto se refiere al plano de la *sensación.* En este caso, sentido se relaciona con la afectación provocada por algo no sujeto. Implica el modo en cómo los jóvenes sienten la escuela y se sienten en la misma. En tercer lugar, en el ámbito institucional, la palabra también remite al hecho de que la escuela busca un *sentido para sí.* Por último, y lo que aquí nos interesa, se refiere al hecho de que, en el plano de las *identidades juveniles*, sentido puede comprenderse como el *rumbo* que la escuela le da a la vida de los jóvenes. Según Abrantes (2003, pág. 7):

> "Durante años, en la escuela se cruzan miles de jóvenes que están en la búsqueda de un sentido para la vida. En algunos casos, la escuela refuerza los sentidos ya iniciados en los contextos familiares, en otros podrá tener un efecto destructivo, mientras que en otros incluso brindará la posibilidad para que los jóvenes construyan nuevos sentidos.
>
> "Mayormente, es en la escuela donde se comienza a tejer y dar forma a los sentidos de la vida, al mismo tiempo que se proyectan y ensayan no sólo carreras y competencias, sino también posturas y disposiciones. En parte, las identidades son justamente esto: sentidos de vida. Palancas del dinamismo en las sociedades contemporáneas, las trayectorias –sean de movilidad social o de cambio cultural– tienen a la escuela como uno de los escenarios principales. La escuela constituye un contexto fundamental en la estructuración de identidades juveniles, esto es, en la definición de las posturas, disposiciones y proyectos de los jóvenes."

Se pretende discutir tales cuestiones a partir de una reflexión sobre los aportes de las escuelas de educación secundaria para la construcción de las trayectorias y de los proyectos juveniles. Es decir, se pregunta, ¿en qué medida jóvenes estudiantes de la educación secundaria evalúan el lugar de la escuela en sus proyectos a futuro? ¿Cuáles son los sentidos de la escuela con relación a las "elecciones" y rumbos que los mismos dan a sus vidas?

Comprendemos que durante la juventud los jóvenes se plantean de manera especial cuestiones cruciales con relación a la identidad y al futuro: ¿Quién soy yo? ¿Cuáles serán mis elecciones? ¿Qué dirección dar a mi vida? Si bien tales cuestiones remiten al plano de la subjetividad, las respuestas dadas por los sujetos no sólo se plantean en el plano individual y no se traducen en un cálculo matemático. Velho (2003:46) nos recuerda que:

> "Los proyectos individuales siempre interactúan con otros dentro de un *campo de posibilidades.* No operan en un vacío, sino a partir de premisas y paradigmas culturales compartidos por universos específicos. Por eso mismo son complejos y los

individuos, en principio, pueden ser portadores de *proyectos* diferentes, incluso contradictorios."

A partir de un contexto –social, histórico, individual– los sujetos hacen sus elecciones, construyen estrategias y elaboran prácticas para la realización de sus expectativas. Elias (1995:13) nos advierte incluso que "los deseos no están definidos antes de todas las experiencias", sino que van siendo definidos "a lo largo del curso de la vida", según la convivencia con otras personas, los acontecimientos más o menos graves, las respuestas del medio social al deseo de las personas, etcétera.

Este texto aborda tales cuestiones a partir de algunos recortes realizados en los datos arrojados por un trabajo de investigación llevado a cabo en el estado de Pará, Brasil, en 2009.[4] Se eligió dicho estado en función de los bajos índices alcanzados por las escuelas públicas de educación secundaria en las evaluaciones nacionales de desempeño. Se crearon doce Grupos de Diálogo que incluyeron a 245 estudiantes de la educación secundaria en las ciudades de Mojú, Santarém y Belém, en 2009. La investigación pretendió escuchar lo que los jóvenes tenían para decir sobre sus proyectos de vida y sobre el aporte de la escuela para la realización de los mismos. No se trata de un análisis de los resultados del estudio desarrollado, puesto que ello exigiría una exposición detallada de su metodología y de otros aspectos no abordados aquí, sino apenas discutir algunos elementos que emergieron a partir del diálogo con los sujetos entrevistados.

Además de alumnos, ¡jóvenes!

Inicialmente es importante señalar algunos presupuestos que están guiando los estudios en el campo de las juventudes en Brasil y que este texto comparte. La juventud es una fase de la vida en que los

[4] La investigación fue una de las acciones del Proyecto Diálogo con la Educación Secundaria, una cooperación técnica entre el Observatorio de la Juventud de la UFMG, el Observatorio Joven de la UFF y la Secretaría de Educación Obligatoria del Ministerio de Educación de Brasil - MEC en 2009. Una descripción detallada de la investigación y de sus resultados se encuentran en <www.emdialogo.com.br> y <www.fae.ufmg.br/objuventude>.

sujetos experimentan profundos cambios en diversos ámbitos. Transformaciones en el cuerpo, ampliación de los espacios de sociabilidad y de los procesos de socialización, nuevas experiencias sociales, etc., marcan esta fase en que la construcción de la autonomía y el deseo de experimentación se amplían. En este momento, especialmente en su primera fase, la adolescencia, las posibilidades de hacer elecciones se presentan a los individuos con mayor fuerza: ¿Para dónde voy? ¿Qué quiero ser? ¿Qué rumbos tomar en la vida?

Pero si estas son dimensiones comunes a la experiencia juvenil en las sociedades modernas, debemos evitar una perspectiva que reduzca esta categoría a una esencia. Bourdieu (1983), al afirmar que "la juventud es apenas una palabra", busca desconstruir una representación genérica y homogénea de esta fase de la vida. En este caso, Bourdieu se contraponía no a la juventud como una categoría social, sino a la tendencia al riesgo de un análisis que desconsidere el contexto, las estructuras y las relaciones sociales en que los jóvenes socializan.

La juventud, como categoría de análisis, es una construcción histórica y social en la cual se cruzan las diversas posiciones sociales ocupadas por los sujetos y su grupo de origen, las representaciones sociales dominantes en un contexto determinado, las culturas juveniles, las experiencias y las prácticas producidas por los jóvenes. Por tanto, no se puede hablar de una juventud universal, sino de jóvenes que viven y comparten experiencias a partir de contextos sociales específicos.

Desde esta perspectiva, hemos utilizado el término *condición juvenil* en la búsqueda por comprender a los jóvenes, a partir del cruce de su situación y posición en la estructura social con los elementos comunes a la experiencia juvenil en las sociedades contemporáneas. Según Dayrell (2001):

> "En latín, *conditio* se refiere a la manera de ser, a la situación de alguien frente a la vida, frente a la sociedad. Pero también se refiere a las circunstancias necesarias para que se verifique esa manera o tal situación. De este modo, existe una doble dimensión presente cuando hablamos sobre la condición juvenil. Se refiere al modo en cómo una sociedad constituye y atribuye

> significado a ese momento del ciclo de la vida, en el contexto de una dimensión histórico-generacional, pero también a su situación, es decir, el modo en cómo se vive tal condición a partir de los diversos recortes referentes a las diferencias sociales –clase, género, etnia, etc.–. En el análisis se permite llevar en consideración tanto la dimensión simbólica como los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en los cuales la producción social de la juventud se desarrolla."

En segundo lugar, no podemos comprender la relación entre los jóvenes y los procesos educativos si nos limitamos a las lógicas vinculadas a las instituciones tradicionales de socialización como la familia y la escuela. Es decir, comprender la relación de los jóvenes con la escuela y con los procesos educativos desde la perspectiva de los sujetos exige comprender el *no escolar* (Sposito, 2003). Conocer las trayectorias juveniles, sus prácticas sociales y culturales, su relación con el mundo del trabajo, con los amigos y con el ocio es fundamental para comprender los sentidos, las motivaciones, las actitudes y las prácticas que desarrollan en su inserción en diferentes espacios sociales, entre ellos, las instituciones escolares.

Esta fase de la vida está marcada por un progresivo proceso de construcción de la autonomía personal. Gradualmente, las referencias del mundo adulto, principalmente los padres y profesores, comienzan a padecer la competencia de valores y normas de conducta que se construyen por la relación con el grupo de pares. En el contexto de las sociedades de la información, la sociabilidad juvenil se expande al espacio *on line*, el que tiene un impacto importante en las experiencias de los jóvenes contemporáneos y sus procesos de transición a la vida adulta.

De un modo general, en las sociedades occidentales modernas, la juventud tendió a ser representada como un largo proceso, al final del cual un individuo adquiere las habilidades necesarias para desempeñar las funciones de la vida adulta. Desde esa perspectiva, la transición juvenil fue concebida a partir de algunos contextos: el fin de los estudios, el comienzo de la vida profesional, la salida de la casa de los padres y la formación de una nueva pareja (Galland, 1996). Pero si en épocas pasadas las fases de la vida estaban mejor

delimitadas, hoy una serie de cambios sociales y económicos observados en las sociedades contemporáneas contribuye a confundir las diferentes etapas en los ciclos de la vida (Camarano, 2006; Debert, 1999). La entrada en la adolescencia tiende a anticiparse, mientras que la salida de la juventud se retrasa cada vez más, en función de una serie de factores: ampliación de la escolarización, desempleo juvenil, crecimiento del acceso a los medios de comunicación y al consumo juvenil, etc. Tales transformaciones alcanzan a los jóvenes de forma diferenciada, conforme su origen social, lugar de residencia, género y raza; sin embargo, debemos reconocer que representan una tendencia general en las sociedades contemporáneas (Ávila, Ghiardo y Medrano, 2005). Según Pais (2001), en la actualidad los jóvenes viven experiencias de trayectorias marcadas por la *no linealidad:* "son transiciones complejas y zigzagueantes, sin rumbo fijo o predeterminado". Las elecciones de los jóvenes son más pasibles de *reversibilidad* que en épocas anteriores, las trayectorias ya no siguen un rumbo predeterminado.

Vivimos un contexto en el que los procesos de socialización se diversifican y atraviesan la vida escolar y familiar. La relación de los jóvenes y sus experiencias en los espacios educativos presentan una gran diversidad, por lo cual no cabe ya hablar de la figura "del alumno", que incorpora su "oficio" de forma homogénea y, a veces, antes de ingresar a la escuela. A pesar de que aún tiene un gran peso, por el tiempo que ocupa y por la centralidad atribuida a la certificación en las sociedades contemporáneas, el lugar de la escuela y de la educación escolar en la vida de los alumnos pasa a ser relativo, al depender de contextos más amplios que caracterizan la vida de cada uno. La escuela es atravesada por una condición juvenil que extrapola el control institucional, a partir de la cual los estudiantes producen sentidos y motivaciones diferenciadas para estar en la escuela e investir en los estudios. Desde esta perspectiva, nuestro gran desafío es comprender cómo los jóvenes construyen su modo de ser y de vivir, se educan y son educados en el contexto de una sociedad que cambió en las últimas décadas.

Los jóvenes entre posibilidades y límites: consumidores, estudiantes y desiguales

Teniendo en cuenta las cuestiones planteadas anteriormente, cabe preguntar: ¿en qué contexto viven y socializan actualmente los jóvenes en las sociedades contemporáneas? ¿Cuáles son las improntas de la condición juvenil en la contemporaneidad? ¿Cómo impactan esas improntas en sus experiencias escolares?

Vivimos en un contexto al que Melucci (1997) llamó sociedades complejas. Son sociedades que se caracterizan por tres procesos sociales fundamentales: a) la *diferenciación*: "los ámbitos de las experiencias individuales y sociales se multiplican" y "cada uno de estos ámbitos se organiza según lógicas, formas de relaciones, culturas, reglas diversas"; b) la *variabilidad*: se refiere a la "velocidad y a la frecuencia del cambio", cada vez más comunes y rápidas; c) la *excelencia cultural*: "la multiplicación de las posibilidades de acción que sobrepasan ampliamente la capacidad efectiva de acción de los sujetos".

Entre tantos ejemplos que caracterizan a dicha sociedad, podemos citar el hecho de que las nuevas generaciones nunca tuvieron a su disposición un abanico tan grande de bienes culturales, sociales y de consumo. Los discos compactos, dispositivos de audio portátiles, celulares, ropas y accesorios dan respuesta a los más diferentes estilos juveniles. Los jóvenes tienen acceso a diferentes redes sociales en internet como Orkut, Facebook, MSN, Twitter etc. Esa diversidad brinda a las juventudes contemporáneas una gran fluidez, una capacidad de transitar por diferentes espacios y tiempos, una plasticidad identitaria que Melucci llamó *o jogo do eu* (Melucci, 2004).

Esta es también una generación más escolarizada que la de sus padres. En el caso brasileño, las reformas educativas promovidas desde la década del 90 favorecieron la universalización de la educación primaria y una expansión de la educación secundaria y superior para familias cuyos padres no tuvieron acceso a los últimos años de la educación primaria. En la educación secundaria, algunos datos indican que hubo un incremento de las inscripciones entre los años 1996 y 2004 de casi el 60%. Después de ese período hay

una disminución, sobre todo para el rango de edad superior a los 18 años, pero en números totales, los jóvenes brasileños están más escolarizados que las generaciones pasadas (Desafios da conjuntura, 2008).

Dichas reformas, impulsadas por múltiples factores de orden económico, político y social, se anclaron en el discurso de que la educación se constituye en un capital, absolutizando, en muchas oportunidades, su capacidad para promover el desarrollo social. Las reformas vinieron acompañadas de un discurso redentor y salvacionista: "la escuela como pasaporte para el futuro". Se creó un consenso social acerca de la centralidad de la educación como garantía de un "futuro mejor" con un fuerte apelo social.

Ello se hizo muy evidente en el trabajo de investigación llevado a cabo en el estado de Pará. En diferentes sentidos y desde la formulación de diferentes estrategias, en general los jóvenes revelaron planes de continuar sus estudios. Había una gran idealización de algunas carreras, como Medicina y Derecho, y casi un consenso acerca de la exigencia de escolarización superior. En muchas oportunidades ese discurso asumía un carácter instrumental y su sentido se reducía a "tener el diploma".

Tal fenómeno de expansión de la escolarización hacia las nuevas generaciones alteró mucho la fisonomía de la escuela y del salón de clase. Jóvenes de los estratos populares, negros y trabajadores, por lo general insertos en ocupaciones precarias y de tiempo parcial, pasaron a componer el escenario del conjunto de los alumnos de la educación secundaria brasileña, prolongando su permanencia en los sistemas de enseñanza. Esta presencia introduce en el seno de las escuelas nuevos elementos que antes no estaban presentes. Los docentes y la institución se enfrentan con un nuevo perfil de alumnos, con otras culturas, experiencias y prácticas sociales. En muchas oportunidades, la institución escolar no logra dialogar con esos alumnos. Se parte de la idea de un alumno ideal, motivado para la ardua tarea de estudiar, marcado por la identidad de estudiante; una persona que introyectó el "oficio de alumno" y sabe lidiar adecuadamente con las reglas y normas escolares. También en otros niveles, como en la educación superior, y en modalidades de enseñanza como en la Educación de Jóvenes Adultos (EJA) y en

la educación profesional, podemos ver un flujo mucho más grande de jóvenes que en otros tiempos no tenían la continuidad de los estudios como horizonte posible. En Brasil es cada vez más común encontrar a jóvenes que son los primeros en su familia en cursar una universidad.

Por otro lado, no podemos dejar de tener en cuenta un tercer aspecto de la realidad que, tanto en Brasil como en Latinoamérica, está marcando profundamente la vida de los jóvenes: la persistencia de altos niveles de desigualdad social. A pesar de contar con una expansión de la escolarización hacia los jóvenes en general, esta expansión se concreta de una forma muy desigual. Sin duda, las inscripciones en la educación secundaria de los jóvenes de 15 a 17 años crecieron; pero en 2006 nosotros todavía teníamos más de la mitad de los jóvenes de ese rango de edad fuera de la escuela (52,3%). Limitándonos al ámbito de la clase social; del 20% más pobre, únicamente el 24,9% tuvo acceso a la educación secundaria, mientras que para el 20% más rico, ese índice era del 76,3%. En la región noreste, solo un tercio (30,1%) de los adolescentes de 15 a 17 años estaban inscriptos, mientras que en la región sudeste ese índice era del 57,4%. Si consideramos la raza, únicamente el 37,4% de los negros estudiaba, en relación con el 58,4% de los blancos. En lo que respecta al lugar de residencia, el 27% de los jóvenes del campo se inscribió en la educación secundaria, mientras que en las áreas urbanas este índice alcanzó el 52% (Desafios da conjuntura, 2008).

Tal desigualdad no se manifiesta únicamente en el acceso desigual, sino también en las condiciones de funcionamiento de las escuelas. Algo que se constató de forma generalizada en el trabajo de investigación desarrollado y que refleja el cuadro de situación de muchas redes de enseñanza en Brasil es la precariedad de la estructura física y funcionamiento de las escuelas. Muchos fueron los relatos de jóvenes acerca de escuelas en las que faltaban las condiciones básicas de ventilación, higiene y recreación. En algunos casos no se contaba siquiera con agua potable. El lado cruel de este cuadro de situación es que, en algunas escuelas, los jóvenes eran llevados a recaudar recursos que se canjeaban por puntos en la evaluación del alumno. Carencia de docentes, falta de motivación de los profesionales, laboratorios

y bibliotecas cerrados eran otros de los problemas citados por ellos. ¿Cómo esperar que estos jóvenes tengan un vínculo positivo con la escuela en este contexto? ¿Cómo exigir que valoren una escuela desvalorizada por el Estado y por las políticas públicas? ¿Qué sentido estos estudiantes pueden construir, para la escuela y para el currículo escolar, en ese escenario?

Otra situación muy común en las escuelas de Pará era la falta de docentes. En algunas materias, había una gran carencia de profesores. Los alumnos se quedaban sin clases por largos períodos o tenían clases improvisadas por falta de docentes contratados para dictarlas. Cuando no faltaban docentes, los docentes faltaban. Muchos jóvenes relataron que era común quedarse esperando al docente –que siempre llegaba tarde o simplemente no venía– y dejaba a los alumnos sin actividad. Otros relataron que, con frecuencia, tenían apenas parte de las clases del día. Tal situación crea un estado de desánimo que se acentúa a lo largo del año lectivo, principalmente para los jóvenes que estudian de noche.

Siguiendo con el tema de la precariedad en las escuelas, también surge la situación de los laboratorios y las bibliotecas. En casi todas las escuelas había laboratorios de informática y ciencias instalados, pero no funcionaban porque no había personal especializado o no había proyectos desarrollados por la escuela que hicieran uso de esos espacios. Muchas veces esos laboratorios funcionaban apenas en el turno mañana, lo que perjudicaba a los alumnos del turno noche.

Esta situación, sumada a otros factores, generaba un estado de desigualdad de acceso al conocimiento proporcionado por la escuela. Los resultados que arrojan las evaluaciones acerca de la actuación de los sistemas de enseñanza mostraron el bajo desempeño de las escuelas públicas. Esta realidad viene generando en los alumnos un sentimiento de incapacidad para dar continuidad a sus estudios. Muchos jóvenes manifestaron descreer fuertemente de su capacidad para competir por una vacante en las universidades de Pará a causa de la "baja calidad de la enseñanza que se ofrece" en las escuelas donde estudiaban. Podemos decir que se trata de una pedagogía de la precariedad en dos sentidos: primero, porque en su materialidad la escuela es precaria en sí misma; segundo, porque alimenta

entre los jóvenes estudiantes el sentimiento de que sus proyectos de vida deben ser "cortos", forjados en la provisionalidad y en la incertidumbre, principalmente entre los jóvenes con menos recursos económicos.

En este contexto, ¿cómo estimular a los jóvenes para que tengan proyectos de vida fuertemente cimentados en el conocimiento escolar? En muchas oportunidades, los jóvenes manifestaron fragilidad cuando hacían referencia a sus proyectos a futuro. Aparentemente el hecho de vivir experiencias tan precarias –en las que la escuela no dialoga con sus deseos y demandas con vistas a su inserción futura– no les permitía elaborar proyectos que sobrepasaran el tiempo presente.

Se trata de una nueva desigualdad que, según José de Souza Martins (1997), se traduce como "un proceso de inserción a medias". Ello imprime una fuerte marca en la experiencia social de los jóvenes brasileños. Actualmente, la mayoría de los estudiantes socializa en el contexto de una experiencia de inserción escolar frágil que no les responde como un amplio proceso de formación humana y que no visualizan como capaz de promover su inserción social y profesional digna.

Varios estudios constataron que la expansión de la escolaridad en Brasil representó más bien un cuadro de masificación de la educación, de ampliación del acceso, sin que ello significara un proceso real de democratización. Las reformas educativas lograron incrementar las inscripciones, pero no promovieron las condiciones adecuadas que permitiesen la permanencia y la vivencia de una educación de mejor calidad. Con base en este contexto podemos reflexionar acerca de la relación de los jóvenes brasileños con la escuela (Krawczyk, 2009).

Procesos educativos escolares en contextos de desigualdades

En este contexto de contradicciones sociales, los jóvenes experimentan el encuentro entre un conjunto mayor de oportunidades educativas y socioculturales con un escenario de desigualdades, lo que alimenta la distancia entre sus expectativas y demandas y las

condiciones de su concreción. Las motivaciones y los sentidos que se relacionan con la escuela aparentemente resultan de la combinación entre el marco más amplio de relaciones sociales –en que los jóvenes se insertan– y aspectos vinculados a la trayectoria individual y familiar. Los jóvenes pueden tejer diferentes modos de ser estudiante, según los soportes a los que tienen acceso a través del apoyo familiar, redes sociales e institucionales. El siguiente testimonio refleja perfectamente esta cuestión:

> "En mi caso, sólo tengo a mi mamá porque mi papá falleció cuanto yo tenía nueve años. Con mi madre pasamos por muchas dificultades porque estuvo sin trabajo. De alguna manera, los que nos ayudaron fueron los parientes. Mi mamá no tiene una profesión. (...) Desde los diez años trabajo con mi tío en un taller. Siempre traté de ayudar a mi mamá, pero nunca abandoné los estudios. (...) hoy ella es empleada pública. Concursó para un cargo y lo consiguió. Veo las dificultades que tuvimos... (...). Estoy pensando en estudiar Educación Física, pero, en el área en que trabajo actualmente, en una oficina, hoy hay más mercado de trabajo. Entonces estoy pensando en cambiar; no lo sé. Incluso, yo pienso que en el área de Educación Física no sé si va a haber trabajo en el futuro. (...) Pienso en recibirme para, fundamentalmente, darle un buen pasar a mi familia, a mi mamá para, al menos, retribuir lo que ella hizo por mi hermana y por mí. Creo que soy muy precoz. Desde muy chico que vengo trabajando, ganando mi espacio, mi dinero y demás... Les voy a dar un consejo a todos ustedes: cuando alcancen un sueño, en el futuro, devuelvan algo de lo que hicieron por ustedes, no desistan de sus sueños." (H., 18 años.)

Podemos decir que, entre los jóvenes que entrevistamos en Pará, había una gran diversidad de puntos de vista respecto de las motivaciones y los sentidos con relación a la escuela, lo que compone un amplio mosaico. Ellos manifestaron diferentes motivaciones como *la retribución a la familia* ("quiero estudiar para darles un buen pasar a mi familia, a mi mamá..."), *la garantía como proveedor(a)* ("brindar un futuro a mis hijos") o *la garantía de un lugar en el mercado de trabajo* ("conseguir un buen trabajo"). En

otras oportunidades, presentaban el discurso de la escuela como una condición para "ser alguien en la vida", un discurso aún por ser develado en cuanto a su significado. También había diferentes sentidos para ir a la escuela, entre ellos, el que más se imponía era la idea de *estudiar por obligación*, por una imposición de los padres o del mercado de trabajo.

Los jóvenes expresaron diferentes proyectos de vida y diferentes formas de pensar su concreción: a) estudiar solamente, previendo una inserción inmediata en la enseñanza superior, en el sistema público o privado; b) conciliar trabajo y estudio, haciendo cursos preparatorios para el examen de ingreso a la facultad, cursos técnicos o carreras superiores; c) primero trabajar para crear las condiciones de una futura inserción en la enseñanza superior, de preferencia en el área en que se estuvieran desempeñando. También había, en menor número, jóvenes a los que sólo les interesaba trabajar, conseguir un buen trabajo, concursar por un cargo público, tener un negocio propio o simplemente trabajar y "librarse de la escuela".[5]

En este mosaico, algunos elementos comunes eran compartidos –con diferentes niveles de importancia– por estos jóvenes. En general, ellos manifestaban muchas dudas acerca de sus proyectos a futuro, y oscilaban entre la incertidumbre con respecto a las elecciones de los cursos y profesiones, y la inseguridad en cuanto a la posibilidad de concreción de sus expectativas. ¿Esto sería la expresión de una baja capacidad para reflexionar y elaborar los planes futuros? ¿Expresaría la ausencia de tratamiento de esas cuestiones en los ámbitos familiar y escolar? ¿Sería una expresión de una cultura juvenil orientada únicamente a cuestiones del tiempo presente?

También había un reconocimiento de los límites, y un esfuerzo de adecuación de los sueños y proyectos a la realidad. A lo inicialmente idealizado, se indicaban diferentes estrategias para reformularlo y adaptarlo. Al mismo tiempo, sobresalía muy fuertemente el discurso del "esfuerzo personal" como estrategia para vencer los

[5] Se debe tener en cuenta que en el trabajo de investigación se entrevistó a jóvenes inscriptos en el 3º año de la educación secundaria. Por tanto, eran jóvenes que habían logrado mantenerse en el sistema escolar, a pesar de todas las dificultades. Por ese motivo, tendían a alimentar una mayor expectativa con respecto a la contribución de la escolarización para sus proyectos de vida.

obstáculos. "Creer en sus sueños", "creer que es posible", "mostrar su valor", ha sido un discurso repetido por muchos jóvenes. En escasas oportunidades vinculaban sus proyectos personales y grupales, o acciones colectivas, que pudieran servir como una posible estrategia para concretarlos. De un modo general, la aspiración a la estabilidad y al éxito resumía muchos sentidos relacionados con los proyectos juveniles. "Tener un buen trabajo" y "una profesión o un trabajo estable" han sido testimonios recurrentes. A ello se suma la referencia a la familia, principalmente a la madre como proveedora y como ideal moral, que aparecía con mucho peso. El sentido de retribución y el apoyo financiero o moral fueron citados con mucha frecuencia.

Esta diversidad de proyectos, sentidos y motivaciones puede ser la expresión de los conflictos de una sociedad que expandió su escolaridad y el consumo, pero en el contexto de bajas perspectivas de movilidad social en que la distancia entre ricos y pobres sigue siendo muy grande, y en algunos casos, incluso más grande aún. Es decir, los jóvenes están más escolarizados que sus padres, pero viven sus experiencias de escolarización, en su gran mayoría, en escuelas públicas, muchas veces en condiciones insatisfactorias. Estos jóvenes también tienen mayor inclusión en el mercado consumidor. Para gran parte de ellos, los *shoppings* populares y los manteros, las ventas de puerta en puerta de "productos de Paraguay" son una alternativa "democratizante". Y también están incluidos en la sociedad de la información. Se amplió el contacto con Internet y con la telefonía celular. Los jóvenes ingresaron a las redes sociales a través de medios de comunicación como Orkut, Twitter, Blog y Facebook. Sin embargo, la desigualdad respecto del acceso a esos bienes de consumo y a nuevos medios de comunicación aún se mantiene muy desigual entre los jóvenes brasileños.

¿Qué significado tiene esta experiencia social? ¿Qué dilemas y perspectivas representa esto para la experiencia cotidiana en las escuelas brasileñas? Cabe considerar el tema vinculado a la mayor posibilidad de distanciamiento (reflexividad) con respecto a sus experiencias sociales. Muchos alumnos no están dispuestos a asumir de manera pasiva la "autoridad pedagógica" tan apreciada para la escuela republicana. No se subjetivan como "estudiantes" de

la misma forma que antes. Como nos recuerdan algunos autores, Bernard Charlot (2000) y François Dubet (1998), el ser alumno es una construcción subjetiva. Los sujetos no se vuelven alumnos únicamente por una imposición externa. Hoy se trata, cada vez más, de una elección. De ese modo, la cuestión de los sentidos atribuidos a la experiencia escolar es central.

Al mismo tiempo, los jóvenes se deparan con un discurso social acerca del valor de la educación que emerge prácticamente como una "imposición"; un discurso regulador de las conductas en un marco de crisis de la movilidad social. En el campo del mercado de trabajo, aun cuando las ofertas de trabajo se amplíen, esta expansión se da en actividades precarias o de bajo estatus social. Como manifestaban muchos de los estudiantes en las entrevistas llevadas a cabo en Pará: "Actualmente, hasta para ser barrendero hay que tener estudios secundarios". Los jóvenes se ven forzados a estudiar por exigencias sociales (reconocimiento social, acceso a algunos puestos de trabajo, etc.), pero ya saben de antemano que la recompensa por su inversión en términos de movilidad social no está garantizada. Estudiar es una necesidad pero no una garantía. Una joven dio el siguiente testimonio:

> "Uno tiene el colegio tan cerca de nuestra casa y, a veces, uno ve que hay personas que podrían estar dedicadas al estudio, buscando instruirse, intentando ser una persona mejor... (pero no estudiaban). Sólo Dios sabe por las dificultades que pasaron nuestros padres, por las que uno pasa. Entonces uno tiene que ver esa situación y pensar: "No, yo no quiero vivir lo que vivieron mi padre y mi madre". No quiero pasar por las mismas dificultades que ellos pasaron. Quiero ser una persona mejor para brindarles una vida mejor a mis hijos. (...) El mundo hoy está muy difícil. Uno cree que es fácil, pero no lo es. Está muy difícil. Uno tiene que tener este pensamiento... El de ser alguien." (M., 19 años.)

El testimonio de esta joven nos permite hacer algunas reflexiones. ¿Por qué muchos jóvenes no quieren estudiar, a pesar de que tienen mayores oportunidades educativas que sus padres? ¿Por qué prefieren ir a la escuela pero sin involucrarse con los estudios?

¿Por qué prefieren hacer una changa o deambular por las calles con los amigos o por la *net*? ¿Qué nos quiere decir con "No quiero pasar por las mismas dificultades que mis padres pasaron"? ¿Pasaron o pasan? ¿Cuáles son las dificultades del mundo? ¿Qué es un mundo difícil? ¿Qué significa ser alguien en la vida? Son cuestiones que merecen nuestra atención cuando pensamos en procesos educativos que dialoguen con las culturas juveniles.

Un aspecto que me parece muy fuerte en la experiencia escolar de las generaciones actuales es la idea de que cada uno debe probar su capacidad individual. Muchos autores vienen poniendo en evidencia el fenómeno de la individualización en las sociedades contemporáneas (Martuccelli, 2007). En esta sociedad, la idea de libertad individual nunca estuvo tan en boga. En contraposición, en nombre de su libertad, los sujetos deben estar dispuestos a asumir el riesgo de producirse como sujetos. Sobre las personas pesa un conjunto de exigencias: "tener proyectos", "ser protagonista", "ser emprendedor", "ser agente del desarrollo social y comunitario", "marcar una diferencia y tener actitud", "garantizar su empleabilidad".

Según Martuccelli (2006), en una sociedad en que las trayectorias sociales se individualizaron, las personas son sometidas a diferentes pruebas: escolar, profesional, familiar, amorosa, sexual, de sociabilidad, etc. Se le imputa al individuo cada éxito o fracaso en estos diversos ámbitos de la vida social. Es el fracaso o el éxito de la persona. Aquí lo que interesa es la cuestión de la prueba escolar. En el plano de la educación, los sujetos deben "velar por su educabilidad". La educación pasa a ser vista como una propiedad de los individuos, una cualidad individual que oscurece la perspectiva de un derecho que debe ser garantizado por el Estado al conjunto de la sociedad de una nación.

En este contexto, el trayecto escolar representa el conjunto de sanciones a las cuales la escuela somete a sus niños y jóvenes: aprobaciones y desaprobaciones, estudios en carreras de prestigio o carreras de segunda categoría, etc. Según el autor, la prueba escolar es la expresión de una tensión fundamental entre dos principios: "entre el proceso de selección que opera en la escuela y la confianza que ésta transmite a cada uno de nosotros" (Martuccelli, 2006,

pág. 115). Es decir, el éxito en la prueba escolar nos convence y convence a otros de nuestra capacidad y competencias. De la misma manera, fracasar en la escuela nos impone tanto el sentimiento como el reconocimiento social de derrotados, de "vencidos" en la disputa escolar.

De acuerdo con el autor, la masificación escolar produce un impacto sobre la idea de prueba escolar. Antes, la trayectoria estaba determinada por el origen. Para jóvenes y niños de las clases populares, el trayecto escolar terminaba de forma prematura. A partir de ese momento las personas empezaban a trabajar. El trabajo era la dimensión en que el sujeto, aun con baja cualificación, podría probar su valor como proveedor, trabajador honesto y futuro padre de familia. En tal contexto, el "fracaso" escolar no se vivía subjetivamente como una falta de aptitud individual, sino como un destino compartido por las personas del mismo origen social.

Según el autor, esta situación cambia en el contexto de la masificación escolar. En entrevistas realizadas con jóvenes trabajadores franceses, la trayectoria escolar tendía a ser vista como una prueba individual: "cada cual tiene que aceptar y reconocer que es su propio fracaso lo que refleja su situación social" (Martuccelli, 2006, pág. 116). Había un énfasis en el esfuerzo personal y una preocupación con "la reproducción y la transmisión de una postura familiar con respecto a la escuela": "dar una vida mejor para mis padres" e "ir más allá de mis padres". La interrupción de los estudios no se justificaba por la pertenencia social o por la necesidad material. La trayectoria escolar, con sus pruebas, sale del ámbito del "destino de clase". Cada uno pasa a ser responsable de su éxito o fracaso.

En el caso de nuestro trabajo de investigación, había entre los jóvenes una combinación entre el discurso sobre el esfuerzo personal y la conciencia de los límites de estudiar en una escuela pública. Los jóvenes tendieron a resaltar cuánto las condiciones de las escuelas y de los docentes impactan en la capacidad de una experiencia exitosa en la escuela y, en consecuencia, en la realización de sus planes de continuar con los estudios: "la escuela no prepara para el examen de ingreso a la facultad", "no brinda información ni orientación", "los profesores no se comprometen con los alumnos", "los alumnos tampoco se involucran". Parece que los jóvenes

están queriendo decir: ¿cómo puedo probar mi capacidad en tales condiciones? ¿Cómo probar mi valor si estoy compitiendo en condiciones tan desiguales?

Martuccelli (2007) también nos recuerda que la prueba escolar sanciona un sentimiento de orgullo, una *sanción positiva sobre sí mismo*: "Tengo valor", "soy capaz". En el contexto de la experiencia escolar vivida por muchos jóvenes de los estratos populares de Brasil, la posibilidad de construir una visión positiva sobre sí mismo como estudiantes es muy limitada. Muchos alumnos se lamentaban por la falta de confianza de los docentes en ellos y valoraban a aquellos que los estimulaban. Citaban ejemplos de docentes que decían que "alumno de escuela pública no entra en las universidades públicas". Por otro lado, valoraban a los docentes y a las escuelas que incentivaban y buscaban estrategias para preparar a los jóvenes para los exámenes de ingreso a la facultad.

Ello implica una seria dificultad para los jóvenes que se ven en situación de hacerse cargo de la prueba escolar, pero en instituciones en las que no encuentran sentido para estudiar. Es común encontrar a jóvenes que abandonaron el estudio y no saben el porqué. En una investigación reciente sobre la deserción escolar en la educación secundaria se constató que la mayor parte que desertó lo hizo por "falta de interés" (Neri, 2008). Es muy común la figura del joven reincidente, que ya se inscribió varias veces en el primer año de la educación secundaria y desiste a mitad del camino. Muchas veces, la única reacción que se vislumbra, como dice Dubet (2001), es retraerse, retirándose del juego escolar o ponerse en contra de la escuela como alternativas para salvar su dignidad.

¡Entre lo que los jóvenes esperan de la escuela y lo que la escuela tiene para ofrecerles!

No se puede dejar de observar que el texto puso el énfasis en los límites de la escuela pública brasileña en su tarea de garantizar el acceso a la educación como un derecho que tiene todo joven. Como en todo análisis se hace un recorte de la realidad, no se tomaron en cuenta varios aspectos que indicarían una visión más positiva. El contacto con las escuelas brasileñas, más allá de sus problemas,

ofrece ejemplos de muchos profesionales comprometidos que, a pesar de la falta de interés del Estado, desarrollan proyectos innovadores y de escuelas que son creativas en su forma de organización. No obstante, dichas acciones todavía representan una reacción a la falta de políticas públicas que le den sustento a actos continuos y en condiciones adecuadas para el trabajo con jóvenes. Nuestra escuela parece encontrarse frente a un dilema. Por un lado, puede seguir prometiendo ser un pasaporte para un futuro distante, del que los jóvenes desconfían, teniendo en vista que sus experiencias les enseñan que el futuro es incierto en esa sociedad. Por el otro, la escuela puede ser una referencia para los jóvenes, el lugar donde acogerlos y discutir con ellos sus miedos, sus angustias, dilemas y alternativas.

Dubet (2004), en uno de sus textos, nos pregunta: ¿Qué es una escuela justa? Para él, no es la escuela que desconoce el mérito de los alumnos, el potencial de cada uno, sino una escuela que además se compromete con los vencidos en la disputa escolar. No se trata de una escuela redentora de la sociedad, no obstante, crea mecanismos para que las desigualdades producidas en otras esferas (del trabajo, de las relaciones raciales y de género etc.) no se transformen en desigualdades escolares. También es la escuela preocupada en no producir otras desigualdades.

Quizá la escuela pudiese comenzar preguntándose qué sería una escuela justa para los jóvenes de los estratos populares en Brasil, estos nuevos herederos que llegan a los sistemas escolares. Dicha escuela exigiría un conjunto de acciones como la concesión de becas, el desarrollo de proyectos de formación técnico-profesional, la oferta de oportunidades de hacer pasantías, la elaboración de nuevas formas de organización escolar y de nuevos currículos, etc. Pero exigiría, como primer paso, reconocer a los jóvenes en sus especificidades e identidades. Quizá al percibirlos como jóvenes podamos construir canales para un diálogo más amplio en el que ellos puedan encontrar sentido en construirse como alumnos-jóvenes o jóvenes-alumnos. Quizá podamos empezar por ahí nuestra idea de construir una escuela para todos.

En este esfuerzo por escuchar, presentamos a continuación una síntesis de las demandas elaboradas por los jóvenes con respecto

a la escuela. [6] Al final de cada Grupo de Diálogo, se invitó a los jóvenes participantes a que contestaran individualmente la cuestión: "¿Qué es necesario transformar en su escuela para que la misma pueda contribuir con sus planes de vida?". Los siguientes ítems pueden ser interpretados como una guía de reivindicaciones de los jóvenes entrevistados para que la escuela, de hecho, cumpla con su papel de formación humana y pase a tener un mayor significado en las trayectorias sociales de los jóvenes alumnos.

1. Más inversión del gobierno en la educación

a) Más inversión en infraestructura de las escuelas, desde el edificio y su limpieza hasta el equipamiento y el funcionamiento de bibliotecas y laboratorios, salas de informática, etcétera.

b) Más inversión en sueldos y en la capacitación de los docentes.

2. Repensar la estructura escolar

a) Oferta de la educación secundaria con trayectos diferenciados de acuerdo con los intereses y demandas de los jóvenes alumnos: educación secundaria orientada al examen de ingreso a las universidades y/o educación secundaria integrada y/o enseñanza técnica.

b) Elaborar currículos flexibles que tengan como base la realidad de los jóvenes y las experiencias sociales vividas, marcadas por la diversidad.

c) Mayor integración entre los turnos, con el objetivo de disminuir las diferencias existentes entre los turnos diurno y nocturno.

d) Implantar propuestas pedagógicas y de organización escolar que respeten los distintos tiempos y ritmos de los alumnos.

[6] Véase Geraldo Leão, Juarez Dayrell, Juliana Reis, *Pesquisa Diálogos com o Ensino Médio. Relatório final,* Belo Horizonte, diciembre de 2010. Disponible en <www.emdialogo.com.br> y <www.fae.ufmg.br/objuventude>.

3. Las relaciones en el día a día escolar

a) Más respeto y atención de parte de los docentes, coordinadores y directores con los alumnos.

b) Mayor integración de los docentes con los alumnos al escuchar más lo que ellos tienen para decir.

c) Mejorar la administración de las escuelas con mayor transparencia de la gestión.

d) Participación de los alumnos con la dirección y los docentes en la organización de la escuela.

4. Nuevas metodologías

a) Más dedicación y presencia de los docentes en las clases.

b) Mejora de los métodos de enseñanza: "Las clases necesitan ser más dinámicas a través de la participación directa de los alumnos".

c) Desarrollar proyectos, eventos culturales y otras actividades que no se limiten a la enseñanza de las materias.

d) Ofrecer actividades de información y orientación profesional y acerca de los cursos o carreras que promueven las instituciones enseñanza superior.

Cumplir con esa guía de reivindicaciones no es tarea fácil para la escuela y sus profesionales. Muchas demandas sobrepasan el campo de acción de las instituciones de enseñanza y exigen políticas de largo plazo que les den sustento a la escuela en su trabajo junto a los jóvenes de la educación secundaria. Este es un gran límite a superar, ya que, en la construcción histórica de la escuela brasileña, el proyecto de un sistema de enseñanza nacional siempre ha sido muy frágil. Las escuelas de educación secundaria en Brasil están bajo responsabilidad de las unidades federativas y presentan muchas discrepancias en términos de orientaciones y condiciones de funcionamiento. Reflejo de ello es la eterna discusión acerca de la identidad de este nivel de enseñanza. Hace décadas que se discute cuáles son las finalidades

de la educación secundaria brasileña, mientras los problemas se acumulan y soluciones parciales se ensayan de forma fragmentada y puntual.

A pesar de ello, conocer las demandas juveniles y construir proyectos pedagógicos abiertos al debate con los jóvenes acerca de su realidad y proyectos de vida podría ser una buena iniciativa. Algunas experiencias llevadas a cabo con jóvenes brasileños indican esto (Corti y Souza, 2009). Quizá por este medio las escuelas logren fortalecer el diálogo con las culturas juveniles y, de esa forma, abran posibilidades para que los jóvenes reconstruyan los sentidos de su escolarización.

Referencias bibliográficas

Abrantes, Pedro (2003), *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade,* Oeiras, Celta.

Bourdieu, P. A. (1983), "A juventude é apenas uma palavra", en P. A. Bourdieu, *Questões de sociologia*, Rio de Janeiro, Marco Zero, págs. 112-121.

Camarano, Ana Amélia (2006), "Considerações finais: transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?", en Ana Amélia Camarano (org.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?,* Rio de Janeiro, Ipea, págs. 31-60

Camarano, Ana Amélia, Juliana Leitão Mello, Solange Kanso (2006), "Do nascimento à morte: principais transições", en Ana Amélia Camarano (org.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?,* Rio de Janeiro, Ipea, págs. 31-60.

Charlot, Bernard (2000), *Da relação com o saber*: *Elementos para uma teoria,* Porto Alegre, Artmed.

Corti, A. P., R. Souza (2009), *Que ensino médio queremos?* Pesquisa quantitativa e Grupos de Diálogo sobre o ensino médio, São Paulo, Ação Educativa (Informe final).

Dávila, Oscar, Felipe Ghiardo, Carlos Medrano (2005), *Los Desheredados*. *Trajetórias de vida e novas condições juvenis,* Santiago de Chile, CIDPA Ediciones.

Dayrell, Juarez Tarcísio (2001), *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Debert, Guita Grin (1999), *A reinvenção da velhice*, São Paulo, EDUSP, FAPESP

Desafios da conjuntura, *O ensino médio no debate educacional*, São Paulo, Observatório da Educação da Ação Educativa, nº 26, out, 2008.

Dubet, François (2004), "O que é uma escola justa?", en *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 34, nº 123, págs. 539-555, sept./dic.

— (2001), "As desigualdades multiplicadas", en *Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 17, págs. 5-19, mayo/ago.

— (1998), "A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização", *Contemporaneidade e Educação*, nº 3, págs. 27-33, mar.

— (1996), "Des jeneusses et des sociologies: Le cas français", en *Sociologie et societé*: *Les jeunes*, Montreal, vol. 28, nº 1, págs. 13-22.

Elias, Norbert (1995), *Mozart. Sociologia de um gênio*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora.

Krawczyk, N. (2009), "O ensino médio no Brasil", *Em Questão 6*, São Paulo, Ação Educativa, Observatório da Educação.

Martins, José de Souza (1997), *A exclusão social e a nova desigualdade*, São Paulo, Paulus.

Martuccelli, Danilo (2007), *Cambio de rumbo*: *la sociedad a escala del individuo,* Santiago, LOM Ediciones.

— (2006), *Lecciones de sociologia del individuo*, Lima [s.n.], mimeo.

Melucci, Alberto (2004), *O jogo do eu*: *a mudança de si em uma sociedade global*, São Leopoldo, Editora Unisinos.

— (1997), Movimentos sociais e sociedade complexa, en Alberto Melucci, *Movimentos sociais na contemporaneidade*, São Paulo, Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre Movimentos Sociais/PUC SP, págs. 11-63.

Neri, Marcelo (2008), *Motivos da evasão escolar*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Pais, José Machado (2001), *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*, Porto, Ambar.

Sacristán, José Gimeno (2005), *O aluno como invenção*, Porto Alegre, Editora Artmed.

Sposito, Marília Pontes (2003), "Uma perspectiva não escolar no estudo da escola", en *Revista da USP*, São Paulo, nº 57, págs. 210-226, febr.

Van Zanten, A. (2008), "A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses", en M. Tardif y C. Lessard (2008), *Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais,* Petrópolis, Vozes.

Velho, Gilberto (2003), *Projeto e Metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

Willis, Paul (1991), *Aprendendo a ser trabalhador*, Porto Alegre, Artes Médicas.

DESAFÍOS ACTUALES A LA PROFESIONALIDAD DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA

Jaume Sarramona López

El profesorado como factor fundamental de la calidad de la educación

Todos los análisis coinciden en considerar que el profesorado es un factor decisivo en la consecución de una educación de calidad. Puesto que la educación es una tarea compleja, de resultados siempre inciertos, llevada a cabo sobre personas y contextos diversos, cobra mayor relevancia la acción de los profesionales responsables, en comparación con otro tipo de tareas realizadas mediante procesos mecanizados, pongamos por caso. Todo ello a pesar de que sabemos que confluyen multitud de variables y agentes sobre la educación.

Puede ilustrar esta importancia del profesorado las conclusiones de un estudio realizado por OCDE entre el 2001 y el 2004 en un total de 25 países, cuando se afirma que "la mejora de la eficacia y la igualdad en la educación pasa, en gran medida, por la capacidad de hacer personas competentes que deseen enseñar", y se añade que "hay consenso en afirmar que la calidad del profesor es la variable principal que influye sobre los resultados de los alumnos" (OCDE, 2005). Este mismo Informe señala como ingredientes claves para mejorar la calidad del profesorado los criterios de selección, tanto en lo que se refiere a su formación inicial como a la práctica docente, además de la evaluación continua durante la carrera profesional y la disponibilidad de recursos. Para reforzar estas conclusiones de OCDE, resulta contundente el conocido estudio realizado por la consultora MacKinsey entre 2006 y 2007 sobre los factores que deciden la calidad de la educación en los 10 mejores países según los resultados del PISA. Se identificaron tres factores: a) contratar a los mejores profesores, como hace Corea del Sur que recluta a los profesores de primaria

entre el 5% de los mejores graduados y Singapur y Hong Kong, que lo hace entre el 30% de los mejores; b) facilitar formación práctica a los recién llegados a la carrera docente y fomentar la formación permanente para todos los profesores en activo del claustro; y c) actuar decididamente con los alumnos que tienen problemas, como realiza Finlandia, donde uno de cada tres alumnos recibe clases individuales de apoyo, y Singapur, donde se imparten lecciones extras al 20% de los alumnos más retrasados.

Por consiguiente, cuanto se haga para actualizar y mejorar la formación inicial de los futuros docentes, se les brinde apoyo durante el ejercicio profesional y la actualización permanente de conocimientos y habilidades, será decisivo para el logro de un sistema educativo de calidad. Las dificultades surgen ante la rapidez de los cambios sociales y el cúmulo de realidades con que los docentes se han de enfrentar, que hace difícil la decisión de cómo debiera ser su perfil profesional y cómo conseguir que a él accedan los candidatos debidamente preparados, sin olvidar la dificultad de ajuste permanente a las nuevas realidades que han de realizar quienes ya están laborando en el sistema.

En un estudio realizado por Eurydice sobre la situación de la formación de los docentes en Europa en los primeros años del siglo en curso, se destacaba la preocupación por encontrar nuevos sistemas de formación inicial del profesorado que garanticen la preparación necesaria para afrontar los retos de los nuevos tiempos. Al respecto, sobresalían las experiencias de formación "en el lugar de trabajo", aunque advertían sobre algunas condiciones para que pudieran ser exitosas: métodos fiables de selección de los candidatos, supervisión adecuada de la formación e identificación de las competencias mínimas que los docentes deben adquirir (Eurydice, 2004). Sobre tales competencias nos extenderemos más adelante.

En un estudio realizado en el 2008 en España sobre la profesión docente con una amplia muestra de docentes, padres y alumnos de secundaria, la inmensa mayoría de los consultados (95%) consideró que esta profesión requiere vocación para su ejercicio. En este aspecto coincidieron las opiniones de los padres (96%) así como

las de los alumnos (90%).[1] Este dato viene a reforzar la convicción de que la profesión docente no es estrictamente técnica, sino que implica un componente importante de compromiso personal; ese compromiso es el que generalmente se quiere designar bajo el concepto de "vocación", vocablo que vuelve a aparecer en el lenguaje pedagógico y social, tras unos años de evitación, lo cual es síntoma de la necesidad de considerar esta profesión como ineludiblemente vinculada al compromiso personal.

La especificidad del profesorado de secundaria

Cada nivel educativo tiene su propia problemática y, por tanto, también el profesorado respectivo. Con todo, no es arriesgado afirmar que en estos momentos históricos, dada la generalización de la enseñanza hasta los 16-18 años, es el profesorado de secundaria el que ha visto más cambios en su actividad laboral; no en vano atienden al alumnado de edad más crítica en lo que se refiere a actitudes y comportamientos sociales. Todo ello explica las dificultades que ese profesorado encuentra para cumplir sus tareas, pero la realidad actual es la que es y difícilmente se volverá a tiempos pasados, de modo que es preciso afrontar la nueva situación con valentía y espíritu constructivo a la vez que crítico (Esteve, Franco y Vera, 1995; Esteve, 2003).

De esta situación son conscientes los propios profesores, porque consultados en el trabajo de investigación citado anteriormente, afirmaron que los tres aspectos que convendría reforzar en la formación[2] son: técnicas para mantener la motivación y atención en el aula (31,5%), atención a la diversidad (27,3%) y elaboración y utilización de recursos (22,5%) (Egido, Pérez Juste y Sarramona, 2008). Es lógico suponer que en estas respuestas se han proyectado los problemas principales con que se enfrenta hoy nuestro

[1] Este estudio fue financiado por COFAPA (Confederación de Padres de Alumnos) y realizado mediante entrevistas personales y cuestionarios; participaron un total de 983 profesores, 398 padres y madres y 1.248 alumnos de secundaria obligatoria y bachillerato, además de 30 personalidades de diferentes ámbitos sociales vinculados con la educación (http://www.cofapa.net).

[2] Los encuestados podían elegir un máximo de tres opciones entre las siete mostradas, más una opción abierta.

profesorado: la falta de atención generalizada en los alumnos, la amplia diversidad de alumnado existente en las aulas, el menosprecio por el esfuerzo personal y la falta de respeto hacia la autoridad convencional. La realidad es que estos aspectos tradicionalmente han sido poco tratados en la formación inicial, no obstante los docentes tener que afrontarlos desde hace años.

Las características psicológicas y sociales de los actuales adolescentes ya son estudiadas en otras ponencias, de modo que ahora no insistiremos en ellas. Con todo, podríamos pensar que la valoración que la profesión docente les merezca a los actuales adolescentes puede ser un factor a considerar para explicar el tipo de relaciones que se establecen en las aulas de secundaria, y las consiguientes repercusiones sobre el demandado respeto a la autoridad del docente. Resulta inevitable, por ejemplo, recordar que para los adolescentes finlandeses la docencia es la profesión más deseada. En cambio, en el trabajo citado sobre la valoración social del profesorado español, si bien no se preguntó a los adolescentes respecto a sus preferencias profesionales, al valorar los aspectos más atractivos de la profesión docente respondieron que eran las vacaciones y el horario laboral, y ello en bastante mayor medida que lo habían hecho los padres y el propio profesorado. Son respuestas bastante explícitas de la imagen que tienen del docente como profesional.

La sociedad que nos toca vivir presenta sensibles diferencias respecto de la vigente dos o tres generaciones atrás y tales diferencias inciden directamente sobre el cambio de panorama que envuelve a los docentes. Entre las características que tienen incidencia directa sobre la educación podemos citar las siguientes, todas enlazadas entre sí:

- Tenemos una diversidad de valores que elimina el tradicional refuerzo que la acción educativa realizada en la escuela obtenía en la familia y en el conjunto de la sociedad. Esto se advierte especialmente cuando se trata de las metas educativas más transversales, vinculadas directamente con la socialización de los sujetos.

Esa misma diversidad ideológica, de concepción del mundo y de la vida, se advierte al interior de los centros educativos, donde conviven concepciones a veces contrapuestas entre los docentes y no digamos entre las familias. La resultante es una

necesidad constante de buscar los comunes denominadores de los valores que unen, al tiempo que se respeta el pluralismo, tarea nada fácil cuando en los procesos educativos hay que estar pronunciándose permanentemente respecto a lo deseable y lo condenable. El docente se ve obligado a debatirse constantemente entre la neutralidad y el fomento de cuanto encamina a las metas educativas (Trilla, 1992).

- La explosión de las informaciones en múltiples formas y medios ha reducido el papel de la escuela en el proceso de la adquisición del saber. La actual sociedad del conocimiento requiere, más que acumulación de saberes, capacidad para obtenerlos, analizarlos e integrarlos de manera significativa. Los docentes, por tanto, más que simples transmisores de información deben actuar como mediadores de tal información, como capacitadores de la crítica que hará la información valiosa y comprensible. En este mismo apartado se puede situar la revalorización de los conocimientos más básicos e instrumentales, que se erigen en fundamento para seguir aprendiendo de por vida, tal como exigen los nuevos tiempos. El problema, por tanto, reside en cómo seleccionar entre tanta información asequible aquélla realmente útil y valiosa, además de las consecuencias que sobre la imagen del docente tiene el hecho contrastado de que le resulta muy difícil estar al corriente de la amplitud informativa a la que hoy se tiene acceso.

- El nivel de desarrollo logrado en nuestras sociedades, que se ha traducido en un consumo desordenado y depredador de los recursos naturales, demanda que se fijen metas educativas de moderación y de respeto hacia el medio ambiente, como requisito para la supervivencia del planeta y del mismo género humano.

Una educación para el consumo se presenta hoy como una meta ineludible de la educación, aunque las instituciones escolares tengan poca incidencia directa sobre el entorno consumista que rodea a los alumnos y sus familias, pero las consecuencias se viven también en las aulas y en el conjunto de las relaciones interpersonales surgidas en el marco escolar (Sarramona, 2010; Varios autores, 2011).

- La concepción actual de la ciencia como un saber provisional, donde no hay verdades inmutables, lleva a la necesidad de aprender a dudar, a contrastar las informaciones, a estar abierto

al cambio. Sin estas disposiciones difícilmente se encaja en un mundo en constante evolución, que nos obliga a revisar creencias y opiniones para evitar inmovilismos paralizadores del progreso.

La pérdida de las certezas, las científicas y de todo tipo, constituye una de las características de la postmodernidad. En la sociedad postmoderna la duda está en todas partes (Giddens, 1993) y ello afecta directamente el currículum escolar y su enseñanza. Las posibles certezas ya no se apoyan en la ciencia sino en los contextos; son las denominadas "certezas situadas", vinculadas al conocimiento práctico inmediato (Hargreaves, 1996, pág. 87). Todo ello hace difícilmente justificable la presentación de modelos singulares de expertez docente, se demanda la búsqueda de soluciones adaptadas a los contextos concretos de aplicación. La educación en la postmodernidad se asentará en la tecnología y en la innovación. Para ello se requerirá una pedagogía que poco a poco se reconvierta en una verdadera tecnología cognitiva que amplíe su conocimiento de cómo se aprende (Colom, Domínguez y Sarramona, 2011).

- Una equivocada concepción de la educación familiar se ha traducido, en muchos casos, en una "dejación" de la responsabilidad que supone educar, en aras de una supuesta libertad que ha llevado a crear el hábito de la demanda permanentemente satisfecha en los niños y adolescentes. Las consecuencias son luego una incapacidad personal para superar las inevitables frustraciones y fracasos que la vida conlleva y una falta de compromiso con el esfuerzo y la superación personal.

En este marco, la escuela se ve hoy abocada a realizar no sólo la segunda socialización que tradicionalmente ya llevaba a cabo –la que prepara para la vida ciudadana– sino también la primera socialización, aquella que proporciona autonomía personal y prepara para la convivencia en el entorno próximo, debiendo muchas veces confrontar su normativa con la carencia de ésta o con normativas familiares opuestas. Esta situación tensional se explica, sólo en parte, por la diversidad ideológica comentada; hay otros factores que la fomentan: debilitamiento de los lazos familiares, inestabilidad de los vínculos familiares, diversidad de modelos de familias, etcétera.

- Aunque una parte de la socialización sigue vinculada a los modelos vividos de manera directa en el entorno inmediato, cada vez cobran mayor peso las socializaciones resultantes de las relaciones establecidas a través de las redes de comunicación social; los paradigmas por imitar resultan así incontrolables y alejados de los contextos educativos estrictamente próximos. La educación se enfrenta entonces con enemigos desconocidos que acceden a la intimidad de los niños y adolescentes con gran capacidad de impacto. Con ello no se quieren negar, por supuesto, los posibles beneficios de la comunicación rápida y socializada que proporcionan las redes sociales, pero su uso inadecuado plantea nuevos retos educativos.

- La aceleración de los cambios, la no certeza del futuro, han instalado en nuestras sociedades una preponderancia del inmediatismo. Esto hace especialmente dificultosa la tarea de educar a niños y adolescentes que forzosamente ha de tener una dimensión prospectiva al tiempo que los prepara para vivir el presente. Los resultados de la educación sólo se pueden constatar a medio y largo plazo, mientras la sociedad actual los desea de inmediato.

Otras características se podrían comentar para caracterizar la sociedad de nuestros días pero del conjunto expuesto ya se puede extraer la conclusión de que la escuela ha de luchar hoy contra muchas variables adversas y acometer ámbitos de socialización tradicionalmente extraescolares, lo que supone aumentar la complejidad de las tareas docentes, que resultan especialmente duras en la secundaria.

Ya situados en este nivel educativo, una cuestión que también podríamos formular es si debe haber un profesorado específico para la secundaria general, distinto de la secundaria postobligatoria. La experiencia obtenida hasta estos momentos parece indicar que sí.[3] La necesidad de una formación específica para la secundaria obligatoria y no obligatoria queda avalada por el hecho de

[3] Pasado el tiempo, se puede valorar mejor la propuesta que en 1988 realizó el Grupo XV encargado de proponer la reforma de los planes de estudio de los profesionales de la educación en España, y que no aceptó el Ministerio. Todo indica, pues, que se seguirá manteniendo un cuerpo genérico de profesorado de secundaria en el futuro, aunque ahora su formación inicial tome la forma de una titulación de postgrado.

que la primera es universal y la segunda sólo la cursa una parte de la población. La atención a la diversidad y la motivación del alumnado obviamente son tareas críticas e ineludibles en el primer nivel secundario, mientras que el aprendizaje de las materias y la preparación para el mundo laboral resultan más críticos en el segundo. Por supuesto, una amplia gama de tareas profesionales serán compartidas por todo el profesorado de secundaria; pero ello no excluye que existan algunas específicas en cada nivel, exigidas por las tareas y responsabilidades también diferenciadas con que han de enfrentarse unos y otros docentes.

¿Qué cabe esperar hoy de un profesorado de secundaria competente?

[148] Como se puede fácilmente constatar, el concepto de competencias y todo cuanto implican está penetrando de manera decisiva en todas las modalidades y niveles del quehacer pedagógico, desde la educación infantil hasta la enseñanza universitaria, con especial énfasis en la formación profesional. Sin necesidad ahora de debatir sobre la pertinencia o no de que tal concepto sea el principal elemento directriz en la formación de los profesionales, no cabe duda de que su introducción supone reflexionar sobre las responsabilidades profesionales que son propias del profesorado, como requisito previo para poder llevar a cabo una formación inicial y permanente que dé respuesta a las exigencias actuales de la profesión. Aunque es notorio que el concepto de competencia y el de profesionalidad pedagógica aún no están claramente asentados. Tal vez ello se explique por la conocida lentitud en la consolidación y aplicación de las innovaciones en el ámbito educativo, sin olvidar la generalizada tendencia a discutir toda innovación o, lo que viene a ser lo mismo, la resistencia al cambio,[4] que suele darse en nuestro ámbito.

[4] Por supuesto, no trato de defender cualquier innovación por el solo hecho de ser tal, ni de anular la necesaria reflexión crítica a que toda innovación debe ser sometida, sino de advertir que en nuestro ámbito los debates se eternizan de manera difícilmente justificable.

Hay que reconocer, no obstante, que cuando tratamos la profesionalidad en el campo educativo, la conceptualización se complica, dada la naturaleza "fluida" de la actividad pedagógica y la multitud de variables y de agentes que sobre ella actúan, de ahí que algunos aún duden (o teman) aplicar el término "profesional" a un docente con la totalidad de las implicaciones que tradicionalmente ha tenido este calificativo. Así, algunos utilizan el calificativo de "semi-profesional" (Gil, 1996) o bien se inclinan directamente por calificar como "artistas" a los docentes, para resaltar su necesidad de tomar decisiones en contextos muy diversos y variables. Dado que hoy ya no se admite que un profesional pueda tener todas las respuestas para resolver los problemas que se le plantearán en su ámbito de actuación, no debiera ser excesivo demandar profesionalidad para los docentes, aun a sabiendas de las limitaciones señaladas; lo contrario puede ser una puerta abierta a la improvisación, a la rutina y a la estricta justificación subjetiva de las actuaciones tomadas.[5]

En la educación secundaria ha regido –igual que en la universidad– la conocida "libertad de cátedra" que, si bien es un principio necesario para que el saber pueda fluir con libertad en las instituciones académicas, también ha servido para consolidar una actuación docente tradicionalmente individualista, cuando no una coartada para ocultar falta de razones técnico-pedagógicas y justificar ciertas actuaciones. La libertad de cátedra ha de quedar como salvaguarda frente a posibles imposiciones ideológicas externas pero ha de ser compatible con el trabajo en equipo de los docentes y con el conocimiento y aplicación de las innovaciones pedagógicas; lo que implica reflexionar y mejorar sobre la propia práctica.

Esta demanda de trabajo en equipo también exige ciertas matizaciones. La cuestión es qué amplitud ha de tener el equipo y hasta dónde debe extenderse la cooperación. Así Hargreaves (1996) denuncia lo que calificó como la "balcanización" de la cultura del profesorado, que no consiste en el trabajo individualizado ni en

[5] En un trabajo bastante extenso, este autor ya trató las principales perspectivas del profesional docente (Sarramona, Noguera y Vera, 1998; también, en Sarramona, 2008).

la colaboración con la mayoría de los colegas del centro escolar sino en el trabajo en pequeños subgrupos, generalmente aislados cuando no enfrentados entre sí. Esto conlleva que, especialmente en el caso de los docentes de secundaria, el profesorado se identifique con sus materias y se margine del resto de los compromisos institucionales; es una cultura heredada en gran medida de la enseñanza universitaria y de la misma formación del profesorado. Así se dificultan los proyectos institucionales de carácter global que suelen demandar actuaciones interdisciplinares en la planificación y evaluación de los aprendizajes.

La profesión docente la constituye el conjunto de prácticas relacionadas con la función de enseñar (Alanís, 2001). Lo específico del profesional docente es la enseñanza y todo lo que comporta, llevada a cabo de manera organizada y referida a unos contenidos y niveles determinados. Y ello sin olvidar que comparte con otros profesionales de la educación el tratamiento de cuestiones no estrictamente docentes y que forman parte del proceso general de la educación de un sujeto y de un colectivo. Por ello, un profesional docente de secundaria ha de tener un sólido conocimiento de su área de docencia y al mismo tiempo un dominio de las competencias profesionales que exige hoy la educación en secundaria. Así hay que contextualizar lo que expresa la organización Eurydice: "(…) es fundamental el cambio de prioridad, pasando de la titulación basada en el dominio suficiente del currículo de la formación pedagógica (…) a la titulación basada en las competencias mínimas adquiridas" (2004, pág. 15).

Se puede encontrar multitud de propuestas respecto a las competencias profesionales de los docentes, con un fuerte componente común en todas ellas, como no podía ser de otro modo. La diversidad estriba más en el énfasis puesto en unas u otras que en su naturaleza diversa. También es verdad que existe la tentación de hacer una lista interminable de las competencias, o bien reducirlas a una relación tan genérica que resulte poco útil para lo que realmente han de servir: constituir las metas de la formación inicial y permanente del profesorado. A título de ejemplo se puede citar la propuesta de competencias, ampliamente divulgada, que hace Perrenoud (2004):

a) Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

b) Gestionar la progresión de los aprendizajes.

c) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.

d) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.

e) Trabajar en equipo.

f) Participar en la gestión de la escuela.

g) Informar e implicar a los padres.

h) Utilizar las nuevas tecnologías.

i) Afrontar los dilemas y los deberes éticos de la profesión.

J) Organizar la propia formación continua.

En la propuesta del Título Universitario Oficial de Máster (2006) para la formación del profesorado de secundaria que regula la Ley Orgánica de la Educación (LOE) española, se presenta un conjunto de "destrezas, capacidades y competencias generales", sin diferenciación entre ellas, que es el siguiente:

- Conocer en profundidad los contenidos de las materias de educación secundaria correspondientes a la especialidad cursada y saber enseñarlos de manera adecuada al nivel y a la formación previa de los estudiantes. Las especialidades de formación profesional incluirán el conocimiento de las profesiones relacionadas.

- Ser capaz de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la toma colectiva de decisiones.

- Desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado.

• Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la diversidad, la equidad, la educación en valores y la formación ciudadana.

• Saber estimular el esfuerzo del alumno y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, desarrollando habilidades de pensamiento.

• Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, abordar problemas de disciplina y resolver conflictos.

• Desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los alumnos.

• Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura.

• Participar en la investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

• Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo.

• Conocer modelos de gestión de calidad y su aplicación a los centros de enseñanza secundaria.

• Conocer y analizar las características de la profesión docente, su situación actual y sus perspectivas.

Como se advierte, las "competencias" propuestas pertenecen al ámbito estrictamente técnico, y en muchos casos no superan el simple nivel de conocimiento. Sin duda resultan todas necesarias en la actividad docente, y otras que pudieran añadirse del mismo tipo, pero la coherencia respecto de lo dicho con anterioridad lleva a que las competencias de los docentes contemplen aspectos técnicos y aspectos sociales y éticos, en una perspectiva integral de la formación profesional; es lo que se ha querido denominar como "competencias laborales integrales" (Crocker y Magaña, 2004). Las características generales de estas competencias serían:

• Integran las características de las competencias laborales con las necesidades personales y sociales, dándoles una dimensión ética y contextualizada.

• La formación cultural se incluye en la formación competencial para posibilitar los juicios epistemológicos y ontológicos en la actividad profesional.

• Significa resolver problemas profesionales con actitud crítica y constructiva.

• Convierten la formación de profesionales en una tarea basada en la resolución de problemas, lo cual favorece la implicación y la motivación personal.

La especificidad de la profesión docente demanda un requisito añadido sin el cual no puede desempeñar sus responsabilidades educativas: la posesión del principio de autoridad, que deberá estar fundamentada en cualidades y conocimientos, además de ser reconocida socialmente y por sus destinatarios. Este punto será ampliado más adelante.

La lógica nos dirá que las competencias del profesorado de secundaria se derivan de las funciones profesionales que le corresponde realizar en la actualidad. Funciones generales del profesorado de secundaria son:

a) Planificar e implementar el currículo escolar.

b) Tutorizar a los alumnos.

c) Apoyarse en el contexto familiar y social.

d) Actualizarse e implicarse en la profesión docente.

A las funciones generales indicadas, será preciso añadir un quinto capítulo que las haga posibles:

e) Estar en posesión de las cualidades personales que exige la profesión docente.

Analizando uno a uno estos capítulos de tareas surgirán las competencias subsiguientes:

a) *Planificar e implementar el currículo escolar* significa llevar a cabo las tareas consideradas más estrictamente docentes. Se podría decir que es lo que los docentes de secundaria han realizado siempre, si no fuera porque en la correcta planificación y aplicación del currículo existen tareas que no siempre han tenido el relieve que debieran, como es el caso del diagnóstico previo, la organización coherente de todos los elementos o la evaluación de los procesos didácticos (además de los productos).

b) *Tutorizar a los alumnos* es una tarea muy importante en la etapa secundaria que vincula la estricta docencia con las dimensiones más educativas de la escuela. Aquí confluyen conocimientos psicosociales con las habilidades prosociales, para favorecer el desarrollo integral de los alumnos. Este capítulo se ha ido ampliando al mismo tiempo que la educación secundaria se ha generalizado y ha sido preciso atender a una amplia diversidad de alumnos, entre los cuales los hay con actitudes negativas hacia la escuela y tal vez hacia los propios docentes, lo cual confirma aún más su necesidad.

c) Apoyarse en el contexto familiar y social es la forma como el docente materializa el principio general de que la educación es siempre una tarea que ha de ser compartida entre la escuela, la familia y el conjunto de la sociedad. Este capítulo demandará competencias básicamente actitudinales y de compromiso social por parte del docente.

d) *Actualizarse e implicarse en la profesión docente* es la forma de expresar el compromiso que el profesional docente tiene consigo mismo y con respecto al colectivo al que pertenece. Este compromiso es la base de la formación continua y de la búsqueda de la mejora constante, que pasa tanto por la actualización en contenidos científicos propios de la especialidad como por el esfuerzo por innovar en la docencia, todo lo cual puede ser interpretado como investigación, si se quiere.

e) *Estar en posesión de las cualidades personales que exige la profesión docente*, del mismo modo que les es exigible otro tanto a los restantes colectivos profesionales que tienen clara incidencia social. Es fácil hacer aquí una lista interminable de cualidades personales que finalmente sólo podrían tener algunas personas excepcionales. La masificación de la profesión docente obliga, pues, a ser realista en este capítulo, pero sin olvidar aquellos requisitos mínimos que han de hacer factible la misma actividad docente, entre los cuales el ser ejemplo de los valores que se pretender fomentar resulta imprescindible. En otras palabras, hablamos de deontología profesional que en nuestro caso ha de incluir los valores democráticos que permitan avanzar en la justicia social así como la conciencia personal sobre la trascendencia y responsabilidad de la profesión (Tribó, 2008).

Una síntesis general de tareas generales, específicas y las correspondientes competencias profesionales del profesorado de secundaria se muestra en la tabla siguiente.

TAREAS GENERALES	TAREAS ESPECÍFICAS	COMPETENCIAS
1. Planificar e implementar el currículo escolar	1.a. Diagnosticar	1.a. Identificar los elementos concluyentes en la aplicación del currículo
	1.b. Organizar el currículum	1.b. Organizar de manera coherente el conjunto de elementos que confluyen en la práctica curricular
	1.c. Elaborar materiales	1.c. Seleccionar y confeccionar materiales didácticos apropiados a la práctica curricular
	1.d. Aplicar estrategias docentes	1.d. Decidir y aplicar las estrategias didácticas en la práctica curricular
	1.e. Evaluar	1.e. Evaluar los procesos y los resultados curriculares

TAREAS GENERALES	TAREAS ESPECÍFICAS	COMPETENCIAS
2. Tutorizar a los alumnos	2.a. Identificar a los alumnos	2.a. Conocer las características personales y sociales de sus alumnos
	2.b. Empatizar	2.b. Ser capaz de establecer sintonía empática con los alumnos tutorizados
	2.c. Informar	2.c. Conocer y transmitir las informaciones necesarias para tomar decisiones respecto a la orientación personal y escolar de los alumnos
	2.d. Desarrollar habilidades sociales	2.d. Dominar las estrategias pertinentes al desarrollo de habilidades sociales en los alumnos
3. Apoyarse en el contexto familiar y social	3.a. Identificar variables del contexto familiar 3b. Conocer el entorno escolar	3.a.b. Saber identificar los factores más relevantes del contexto socio-familiar que rodea al alumno
	3.c. Compartir tareas con la familia y la comunidad próxima	3.c. Implicar al contexto sociofamiliar en el proyecto educativo del centro
4. Actualizarse e implicarse en la profesión docente	4.a. Actualizarse	4.a. Practicar el principio de estar al día en lo que respecta a los conocimientos y habilidades profesionales
	4.b. Innovar	4.b. Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional
	4.c. Comprometerse	4.c. Implicarse en el proyecto educativo del centro y practicar el trabajo en grupo docente. Sentirse comprometido con la profesión.

TAREAS GENERALES	TAREAS ESPECÍFICAS	COMPETENCIAS
5. Estar en posesión de las cualidades personales que exige la profesión docente	5.a. Equilibrio	5.a. Poseer el equilibrio psicológico necesario para actuar con ponderación y serenidad
	5.b. Comunicabilidad	5.b. Poseer las cualidades comunicativas necesarias para facilitar la interacción con los alumnos y demás agentes educativos
	5.c. Ejemplaridad	5.c. Manifestar en el comportamiento personal los valores que se quieren fomentar en la educación
	5.d. Confianza	5.d. Confiar en las posibilidades educativas de todos y cada uno de los alumnos

No se ha querido proponer una lista exhaustiva ni inalcanzable. Tampoco se trata de hacer un "ranking" según la importancia de las diversas competencias indicadas, porque todas son necesarias en el momento oportuno de su aplicación. De este modo se vuelve absurdo el supuesto debate entre competencias "académicas" y competencias "pedagógicas", puesto que ambas confluyen en las actuaciones profesionales de los docentes (Meirieu, 2004). Sólo la exclusión de alguna de las funciones propuestas eliminaría las competencias correspondientes. Por poner algunos ejemplos: sólo desde la concepción de la profesión docente como exclusiva transmisión (unidireccional) de informaciones se podría defender la no necesidad de la tutoría o del apoyo socio-familiar, mientras que solamente desde una posición de comodidad o de falta de compromiso ético se eliminarían la necesidad de actualización y de encarnar ciertas cualidades (Sarramona, 2011).

La autoridad como parte de la profesionalidad docente

No tendría sentido cerrar estas reflexiones sobre la profesionalidad docente sin una referencia a la autoridad que precisa para

ejercerla, tema que siempre resulta incómodo de tratar aunque no por ello menos necesario. Y es que hablar de autoridad en el proceso educativo requiere superar las reticencias de quienes ven en ella un obstáculo para avanzar en el camino de las libertades y la democracia, y quienes la usan para mantener situaciones de imposición y de privilegios. Con todo, es preciso afirmar de manera rotunda que sin *autoridad* no es posible la educación, de modo que los educadores, sean profesionales o no, la requieren para actuar como tales.

Los docentes obtienen la autoridad por una triple vía: a) por su saber, b) por el amparo que les proporciona la norma legal, y c) por el reconocimiento que obtienen de los educandos y su contexto a través de su actividad educativa; las tres dimensiones resultan necesarias para una educación en condiciones, si bien sólo la primera vendrá dada de inicio y las otras dos habrá que ganarlas en el ejercicio profesional. Como señala Guillot (2007), el problema de la autoridad es un problema de principios a la vez que un problema de ejercicio contextual. Por ello, en ese ejercicio solicita que sea de "buen trato", que implique firmeza y prohibiciones a la vez que respeto y exigencia (pág. 12).

Aquí surge otro concepto controvertido, que suele ser marginado en los discursos de quienes seguramente se sienten herederos de aquel famoso grafiti del mayo francés de 1968: "prohibido prohibir". Sin embargo, niños, adolescentes y adultos requieren de referencias firmes para poder construir la propia identidad, y ello conlleva inevitablemente prohibiciones que señalen los límites de las ideas y los comportamientos que atenten precisamente contra el desarrollo de la personalidad ajena. Cuando la autoridad no se ejerce en este terreno ocurre lo que señala el citado Guillot, "que los padres, los docentes, además de los poderes públicos, ya no logran o difícilmente logran que los adolescentes y todos los que llamamos 'jóvenes', sigan el camino que resulta necesario para el éxito de su futuro" (2007, pág. 83); otro tanto cabría decir de los adultos.

En nuestros tiempos, a diferencia de un pasado no muy lejano, la autoridad no se consigue solamente con la norma o la tradición, hay que ganarla día a día con un actuar competente

y responsable. Esto resulta, sin duda, más difícil, más incómodo, que el tradicional "ordeno y mando", pero es el único modo de educar preparando para vivir en sociedades libres. Cuando la tradición, la simple edad, no es suficiente porque los jóvenes no se sienten herederos de tiempos pasados –los cuales, por cierto, no han sido siempre ejemplares–, el respeto que dimana del ejercicio responsable de la autoridad hay que ganarlo a través del ejemplo constante en el ejercicio de los valores que se quieren fomentar. Lo dicho no equivale a prescindir de la historia, de la herencia de un pasado sin la cual no se explica el presente y que está representada por las generaciones de los mayores; pero hay que recuperar una historia crítica que refuerce los avances logrados y advierta sobre los caminos no deseables.

Esta situación de nuestros días aleja muchas veces a los profesionales de la educación de la consecución del reconocimiento inmediato que resulta tan atractivo en otras profesiones. A los educadores actuales nos toca vivir con la realidad de recibir las gratificaciones a largo plazo o no llegar a recibirlas nunca. Debemos buscar la satisfacción inmediata en la convicción personal de que estamos haciendo lo correcto, más que en la expectativa de gratificaciones externas. Las gratificaciones implícitas resultan más decisivas que las explícitas (Ghilardi, 1993, pág. 75).

Ya puestos en el análisis de conceptos y palabras que no gozan de buena prensa en sectores simplistas, que creen en la transformación beatífica de la realidad, realizaremos breves reflexiones sobre la siempre controvertida *disciplina*, como elemento imprescindible más en la tarea compleja de educar. Si el término no gusta, buscaremos otro equivalente, sin dejar por ello de creer en su necesidad.

La disciplina en las aulas es la garantía de la convivencia y de poder crear un clima que favorezca el aprendizaje, advirtiendo que la disciplina no es el origen de la autoridad sino una de sus consecuencias cuando dimana de la norma razonada e interiorizada en los implicados. La convivencia se hace difícil en las aulas cuando se ha perdido la autoridad, aunque ésta no sea la única condición para mantenerla. Aquí surgen nuevamente algunos requisitos de la competencia profesional de los docentes que en otros tiempos no fueron tan necesarios: técnicas de motivación, implicación en la

determinación de las normas, proximidad y utilidad de los aprendizajes propuestos (…) (Fontana, 1995), sin que se pueda hablar de recetas mágicas al respecto. El saber hacer profesional se nos muestra de nuevo tan importante como el saber mismo.

La angustia de los docentes por seleccionar aquellas informaciones más útiles y valiosas entre la pléyade inmensa a la que se puede acceder también la ha tenido este ponente a la hora de confeccionar este trabajo; sólo resta confiar que se hayan puesto en debate elementos que nos ayuden a avanzar en el camino siempre inacabado de mejora de la educación.

Referencias bibliográficas

Alanís, A. (2001), *El saber hacer de la profesión docente,* México, Trillas.

Colom, A.; E. Domínguez y J. Sarramona (2011), *Formación básica para los profesionales de la educación,* Barcelona, Ariel.

Crocker, R. y A. Magaña (2004), *El académico universitario competente*, Guadalajara (México), Universidad de Guadalajara.

Esteve, J. M. (2003), *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Paidós.

Esteve, J. M., S. Franco y J. Vera (1995), *Los profesores ante el cambio social*, Barcelona, Anthropos.

Eurydice (2004), *El atractivo de la formación docente en el siglo XXI*, Madrid, CIDE.

Fontana, D. (1995), *La disciplina en el aula*, Madrid, Santillana.

Ghilardi, F. (1993), *Crisis y perspectivas de la profesión docente,* Barcelona, Gedisa.

Giddens, A. (1993), *Consecuencias de la modernidad,* Madrid, Alianza.

Gil, F. (1996), *Sociología del profesorado*, Barcelona, Ariel.

Guillot, G. (2007), *La autoridad en la educación. Salir de la crisis,* Madrid, Editorial Popular.

Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.

Meirieu, Ph. (2004), *En la escuela hoy*, Barcelona, Octaedro.

Perrenoud, Ph. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.

Sarramona, J. (2011), "Qué significa ser profesional docente en la actualidad", en *Revista Portuguesa de Pedagogia*, págs. 427-440.

— (2010), "Competencias básicas y currículum. Un desafío para la educación actual". *La educación básica, una agenda para el futuro*, México, Secretaría de Educación Pública, págs. 132-158.

— (2008), *Teoría de la educación,* Barcelona, Ariel.

Sarramona, J., J. Noguera y J. Vera (1998), "¿Qué es ser profesional docente?", *Teoría de la educación*, vol. 10, págs. 95-144.

Tribó, G. (2008), *Formació i professionalització del professorat de secundària de Catalunya*, Barcelona, Fundación Jaume Bofill.

Trilla, J. (1992), *El profesor y los valores contravertidos,* Barcelona, Paidós.

Varios autores (2011), "Educación para el consumo", en *Educación XX1*, 14.1, págs. 35-58.

DIMENSIONES EN LA DISCUSIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA MEDIA

Guillermina Tiramonti

A lo largo del siglo XX, fundamentalmente a partir de los años 50, los sistemas educativos iniciaron un importante proceso de crecimiento y expansión tanto en Europa, como en Estados Unidos y América Latina. Las cifras dan debida cuenta de este proceso.

La ampliación y el mejoramiento de la educación de la población han sido discursivamente asociados a un conjunto muy variado de beneficios tanto individuales como societarios. Las posturas referenciadas en los principios de la cultura ilustrada establecieron una relación virtuosa entre la educación de la ciudadanía y la construcción de sociedades basadas en el autocontrol capaces de procesar sus conflictos sobre la base de la regla democrática; más tarde: las teorías del capital humano establecieron relaciones causales entre educación y desarrollo y los estudios sociológicos marcaron las correlaciones positivas entre educación, ingresos y posiciones sociales.

Ninguna de estas relaciones se dio en la práctica del modo en que las proposiciones teóricas anticipaban. Sociedades con niveles altos de educación de su población han recurrido en forma reiterada a la violencia para saldar sus conflictos sociales. De modo que pareciera que no es posible sostener que la educación constituye un reaseguro que protege contra el procesamiento violento de la conflictividad social. Del mismo modo, el desarrollo de las economías es el resultado de una compleja combinación de elementos, recursos y fuerzas entre las que una mayor educación de la población es sólo uno de los factores que juega un papel pero de ningún modo decisivo. Brasil mantuvo altas tasas de analfabetismo hasta muy avanzada la segunda mitad del siglo XX y es hoy la sexta economía del mundo.

Del mismo modo, los cambios en el mercado de empleo rompieron las relaciones lineales entre más educación y mejores niveles de ingreso, generando asimetrías que resultan del surgimiento de

nuevos nichos de empleo, exigencias de competencias no siempre adquiribles a través de cualquier trayectoria formal de educación y dejando, en muchas ocasiones, a parte de los educados fuera del mercado formal de trabajo.

En los últimos 20 años los países de la región han redoblado sus esfuerzos para aumentar los años de escolarización de su población. En esta ocasión, los discursos que legitiman la inversión hacen referencia a las exigencias de la sociedad del conocimiento, por un lado, y a las necesidades de incluir a una población de jóvenes que no estudia ni trabaja, por otro. En el primer caso, se establece una relación lineal y abstracta entre sociedad del conocimiento y educación, y en el segundo caso, se supone que la escuela opera como un espacio de inclusión que afilia a la población al entramado de relaciones sociales y neutraliza de ese modo los efectos de violencia que acompañan a las situaciones de marginalidad social.

Si bien es posible refutar todas y cada una de estas argumentaciones, o por lo menos las relaciones directas que estos discursos construyeron y construyen entre el factor educativo y el conjunto de dimensiones de la sociedad que se pretende impactar a través de ella, es innegable que cada una de estas esferas recibe un beneficio de la condición educada de la población. Sin duda, el funcionamiento democrático del orden político, la productividad de los mercados, las posibilidades de contrarrestar las situaciones de marginalidad, el diálogo con un mundo caracterizado por el permanente desarrollo tecnológico, las posibilidades laborales de los individuos y la condición de vida de los mismos, mejora cuando los niveles de educación de la población son altos. Del mismo modo, corresponde señalar que la internacionalización de las agendas públicas juega un papel en la tendencia a la expansión de los sistemas educativos. En estos espacios de "interlocución internacional" se exhiben los indicadores, se establecen metas, se acuerdan políticas que comprometen las inversiones y orientaciones de las políticas nacionales.

En este contexto, en la última década algunos de los países de la región han incluido en su legislación la obligatoriedad de la escuela media y se preparan para incorporar en ese nivel a una población que tradicionalmente ha estado excluida. Como ya los especialistas

y estudiosos de la educación han planteado, la escuela media se creó con un propósito selectivo y por tanto es un dispositivo cuya organización y concepción cultural está orientada a la materialización de este propósito. Los subsistemas de educación media y las escuelas que a él pertenecen, no son un entramado institucional capaz de incorporar a sectores de variado origen social e inscripción cultural, sino que, por el contrario, son máquinas selectivas que se encuentran frente a la necesidad de forzar sus prácticas para responder a una exigencia que es contraria a su mandato de constitución institucional.

El cambio de contexto y de mandatos a los que son sometidas las escuelas medias genera una serie de nuevas cuestiones y problemáticas tanto a nivel de los sistemas como de las escuelas que es necesario caracterizar y discutir para mejorar las posibilidades de avanzar a favor de la escolarización de toda la población en este nivel educativo. En este texto nos proponemos presentar y caracterizar algunas de ellas para aportar a la construcción de la complejidad que reviste una política de universalización del nivel medio

El desacople entre la cultura contemporánea y el *ethos* escolar

Pareciera una obviedad comenzar señalando el carácter histórico de la institución escolar; sin embargo hay en la literatura especializada una cierta naturalización de la misma como si ésta estuviera fuera del tiempo y del espacio, fuera adaptable a cualquier medio y capaz de dar respuesta a las cambiantes exigencias que proyectan sobre ella las diferentes conformaciones culturales, sociales y políticas. Esta sacralización de la escuela está condicionada por una tendencia al empirismo registrada en una investigación académica que hace de la medición del fenómeno puntual, y de lo que puede ser registrado de ese modo, aquello sobre lo cual se tematiza específicamente, sin que se admitan articulaciones de sentido con fenómenos más generales que atraviesan el conjunto social o sin plantearse articulaciones de sentido con un conjunto de manifestaciones registradas en diferentes dimensiones de la vida social.

Es así como los desfasajes culturales, sociales, económicos y políticos, existentes entre el momento de creación e institución de la escuela y los actuales, no son considerados como elementos que obligan a poner en cuestión la funcionalidad de esta institución en un contexto que ha variado radicalmente en relación con aquel que le dio origen.

En general son los ensayistas, que en la mayoría de los casos analizan los fenómenos culturales, comunicacionales, las manifestaciones juveniles, o epistemólogos y estudiosos de los temas del conocimiento, aquellos que han aportado al análisis de las brechas y desfasajes existentes entre la propuesta escolar y la actual configuración de la contemporaneidad. Autores como Barbero (1997), dedicado al análisis cultural, ha marcado la escasa pertinencia de la escuela para dialogar con la cultura contemporánea y hasta ha puesto en duda su sobrevivencia en el futuro. Desde el campo epistemológico, son numerosas los estudios que dan cuenta de la distancia existente entre las configuraciones modernas y las actuales, y quienes trabajan con los jóvenes nos advierten de la disyunciones existentes entre la conformación de las subjetividades de aquellos que son objeto de la transmisión cultural de la escuela y el supuesto "juvenil" que aún orienta el trabajo escolar (Berardi, 2007).

En una apretada síntesis podemos decir que la escuela encarna el proyecto cultural moderno caracterizado por la organización secular del mundo, dividido en las esferas pública y privada, configurado por la constitución de diversos campos, cada uno de ellos regidos por reglas y lógicas diferentes y con un sistema de valores que le son propios y que organiza la materia del conocimiento en compartimentos para repartirlos en disciplinas. Su lugar de enunciación es el de la ilustración y la adopción de una definición homogénea de la cultura, cuyas prácticas están signadas por la hegemonía del libro. En contraposición a esta referencia que la escuela mantiene, estamos asistiendo a un colosal proceso de mutación cultural caracterizado por la dilución de las fronteras entre las antiguas disciplinas, entre lo público y lo privado y lo real y lo virtual, y la multiplicidad de lenguajes que son hegemonizados por la imagen (Tobeña, 2011).

Entre la variedad de dimensiones en las que se manifiesta el cambio cultural, nos interesa hacer hincapié en aquellas que resultan relevantes para discutir el actual dispositivo escolar. Entre ellas destacamos, en primer lugar, lo que ha dado en llamarse "la metamorfosis del conocimiento" (Tobeña, 2011). Lyotard (1987) mostró en la década de los 80 el impacto que sobre la valoración de ciertos saberes tenía la utilización de nuevas tecnologías de producción y difusión. Desde esta observación marcó la primacía del valor de cambio sobre el tradicional valor de uso de los conocimientos; en palabras de este autor: "El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación del espíritu incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso (…) El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su valor de uso" (pág. 16). Este hecho pone en cuestión el recorte de saberes y conocimientos que son transferidos de generación en generación por las escuelas, como también las tecnologías y metodologías a través de las cuales se hace esa transmisión. En cuanto al mapa epistemológico, autores como Ludmer (2010) o Guasch (2005) han señalado el desdibujamiento de las fronteras del conocimiento y la consiguiente erosión de la autonomía de las disciplinas. En ese marco se inscribe el impacto sobre el tradicional mapa epistemológico que es el fundamento de la actual organización curricular de las escuelas medias. Ludmer (2006) postula que la imbricación que tiene hoy la cultura con el mercado produce un espacio económico cultural que trastoca los sentidos, los criterios y las categorías alrededor de los cuales se organiza todo lo que se produce en dicho espacio. Para el caso de la literatura, que es el que analiza, se trata de una escritura en posición diaspórica, esto es, escrituras que se ubican en un espacio que no es ni el adentro ni el afuera de la literatura: de modo que son escrituras que no pueden entenderse con sus criterios específicos.

Una mención especial requiere el análisis de la subjetividad de los jóvenes que deben ser atendidos por las instituciones escolares. En los últimos tiempos han proliferado los estudios sobre jóvenes, que se proponen caracterizarlos. Berardi (2007) los conceptualiza

como la "generación pos alfa" porque se ha desarrollado en un medio organizado por las tecnologías de comunicación que introducen modificaciones en las formas de percibir y articular con el contexto, así como de aprender y procesar lo que de él recibe. Debido a que la letra y las relaciones cara a cara han dejado de ser los principales estímulos culturales, el pensamiento logocéntrico y secuencial ya no es el dominante en el procesamiento del entorno. Las imágenes y los vínculos mediados por las tecnologías electrónicas activan fibras y nervios que hasta entonces se mantenían en inactividad. El ritmo fragmentario y acelerado de la pantalla televisiva, la inmediatez del chat, la simultaneidad y volatilidad de los estímulos, dan lugar a la conformación de una referencia interpretativa de carácter técnico –poiético basado en la simultaneidad, que poco tiene que ver con el método secuencial sostenido por la escuela.

Margaret Mead (1970) marcó ya las rupturas inter-generacionales que genera el poder subjetivante de las nuevas tecnologías. Para esta autora, los adultos que nacieron y se criaron antes de la segunda guerra mundial fueron socializados en una cultura que carece de modelos de conducta significativos para dialogar con el mundo contemporáneo, pues sus referencias pertenecen al pasado, lo que los convierte en inmigrantes en el tiempo. De aquí que el extrañamiento cultural que los adultos experimentan frente a los marcos de referencia de sus hijos, se nutre de la brecha que instituye entre ambos la diferencial pertenencia tecnológica (soporte impreso vs. soporte digital), temporal (pasado vs. futuro) y territorial (nacional *vs*. mundial). Según Tobeña, esto puede ser interpretado como la emancipación de las amarras que unen a las nuevas generaciones a las referencias simbólicas de sus padres, ubicando a los jóvenes en un espacio de multiplicidad y heterogeneidad cultural signado por la homonimia y no por la jerarquía o la subordinación simbólica. Su captación prefigurativa del futuro coloca a los jóvenes en el centro de los procesos culturales haciéndolos dueños del manejo de dinámicas y códigos culturales que tienen muy poco que ver con el universo simbólico que informa la escuela.

A pesar de estas aproximaciones que intentan caracterizar los cambios, estamos lejos de saber qué "alumnos" son estos jóvenes o si podemos o no pensarlos dentro de la categoría de alumnos.

Para algunos analistas culturales, como Barbero (1997), la tendencia a futuro es la desaparición de instituciones escolares y se puede suponer que también de esta categoría de alumno, del mismo modo que la modernidad transmutó la categoría aprendiz por la de alumno.

Por último, hay una crisis del supuesto universal que está en la base de la concepción moderna del conocimiento. La relativización de la verdad universal del conocimiento moderno está íntimamente relacionada con la pluralidad de imágenes y referencias culturales que posibilita la actual sociedad de medios.

La invariabilidad del formato escolar

A pesar de que ha transcurrido más de un siglo de la institucionalización de la escuela media en la región y de las transformaciones que se fueron produciendo a lo largo de ese siglo, hay núcleos que han permanecido invariables que conforman lo que algunos autores denominan el formato o la gramática escolar. La obra de Tyack y Cuban propone el concepto de "gramática escolar" para designar la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, fragmentan el conocimiento por materias y dan calificaciones y "créditos" como prueba de que aprendieron (1995, pág. 167). Del mismo modo, Vincent, Lahire y Thin (1994) desarrollan el concepto de forma escolar con el que remiten a una configuración sociohistórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros existente en la época. En esta misma línea, Viñao Frago (2002) define la cultura escolar como un conjunto de teorías, inercias, hábitos y prácticas sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego.

Anderson (2006), hablando de la idea de nacionalismo y de las democracias, plantea que, si bien la creación de estos artefactos se hizo en Europa a fines del siglo XVIII, éstos se volvieron "modulares", capaces de ser trasplantados a una gran diversidad de terrenos sociales. En la misma línea, Southwell (2011) plantea que cuando hablamos de "forma escolar", estamos haciendo referen-

cia a aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, que se constituye y tiende a imponerse en otros espacios socio-culturales. Lo que llamamos forma escolar es un módulo que se generó en la Europa moderna y que fue trasplantado a nuestros países.

Sin duda, el nivel medio de educación tuvo un desarrollo propio en cada país en el cual se implantó, esta diversidad está relacionada con las diferentes configuraciones culturales que en cada uno de esos espacios nacionales se fueron conformando a lo largo de su historia.

Cuando hablamos de configuración, lo hacemos en el sentido que lo hace Elías (2001) y lo retoma Grimson (2007), como una sedimentación generada a través de la experiencia histórica que construye campos de posibilidades y espacios de interlocución inteligibles para quienes interactúan.

Lo que resulta del análisis de las actuales características del nivel medio de educación es que, más allá de estas diferencias de configuraciones nacionales, se puede identificar un núcleo de invariancia que ha sido "esencializado" y por tanto permanece casi sin cambios a pesar de las sucesivas reformas a las que ha sido sometido el nivel. Es este formato el que actualmente está en "cuestión", sobre la base de las exigencias que provienen del contexto cultural y social.

Las invariancias de formato que pueden identificarse en el nivel medio son las siguientes:

1. La clasificación de los alumnos por edades y su inclusión en grupos diferenciados por edad (esto lo comparte con el nivel elemental).

2. El diseño de un currículum clasificado en distintas disciplinas cuyas fronteras están claramente definidas y que representan el conjunto de saberes considerados legítimos en determinada rama del conocimiento.

3. La organización de los cursos por bloques de disciplinas que deben ser aprobados para poder acceder al año siguiente.[1]

4. La asociación entre disciplina y cargo docente y, por tanto, la asociación entre caja curricular y la organización del trabajo docente.[2]

5. La incorporación segregada de los diferentes grupos sociales. En casi todos los países la ampliación de las matrículas de nivel medio se hizo a través de la construcción de circuitos diferenciados que permitieron incluir y a la vez construir para los alumnos destinos asociados a su origen social. Como veremos más adelante, las distintas configuraciones nacionales operacionalizaron de modo particular la segregación de su población educada.

En los últimos años se han creado nuevas instituciones escolares de nivel medio destinadas a flexibilizar su formato para permitir sostener dentro de la escuela a sectores que tradicionalmente estuvieron excluidos. Dentro de estas creaciones cabe destacar las escuelas de reingreso que la Ciudad de Buenos Aires instauró con esa intención en el año 2004. Estas instituciones introdujeron una serie de innovaciones con el propósito de disminuir el fracaso escolar que es la antesala de la deserción. El más interesante de estos cambios es haber generado trayectorias personalizadas para los

[1] Southwell incluye una referencia a un plan de reforma de la escuela media de 1915 donde Ernesto Nelson que es quien fundamenta la propuesta señala "sería irritante y absurdo el que una biblioteca escatimase los libros a quienes acudiesen en demanda de lectura; que obligase a leer por estantes completos, en los que se hubieran agrupado libros de asuntos inconexos, no permitiendo el paso de uno a otro estante al que no hubiera terminado el precedente ( ) pues esto exactamente es lo ha venido haciendo el colegio". Citado por Southwell (2011), "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.

[2] Según Terigi (2008), "en la educación secundaria la clasificación de los *curriculums*, el principio de la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase, se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar". Flavia Terigi, "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina", en Revista *Propuesta Educativa,* nº 28, FLACSO Argentina, pág. 29.

alumnos. En cada caso, para cada alumno, la institución diseña una trayectoria en la que se combina el cursado de las materias que se adeudan. Si bien se respeta, como no podría ser de otro modo, la correlatividad de las disciplinas, las trayectorias incluyen muchas veces materias pertenecientes a diferentes años. Se rompe así la exigencia de cursar en bloque todas las materias de un mismo año y la obligación de repetir el curso sino se ha aprobado el conjunto de las materias, pero se mantiene, sin modificaciones, una organización curricular basada en la división del saber en diferentes disciplinas que se cursan en simultáneo.

Las estrategias de selección puestas en juego por las instituciones escolares

Los sistemas educativos modernos se han ampliado procesando la tensión entre la promesa igualitarista que contiene el ideario moderno y la exigencias de selección que impone una sociedad organizada sobre la base de la diferenciación de funciones y jerarquías sociales. Como señala Dubet (2011), "La Revolución Francesa ha abierto una contradicción decisiva entre la afirmación de la igualdad fundamental de todos y las inequidades sociales reales, las que dividen a los individuos según los ingresos, las condiciones de vida y seguridad" (pág. 17).

Esta cuestión fue abordada por las sociedades mediante la invención de dos modelos de justicia destinados a paliar en lo posible las desigualdades y proporcionar criterios de legitimación a las que subsisten. Estos dos modelos son el de la libertad de elección y el de la igualdad de posiciones.

El primero de ellos está basado en una concepción individualista del orden social y es sostenido fundamentalmente por la moderna burguesía capitalista e implementada generalmente en sociedades abiertas y carentes de una estructura estamental previa. El principio se sostiene a partir de la ficción de que existe la posibilidad de abolir y/o neutralizar los condicionantes sociales de origen en la definición del futuro de los individuos. Son entonces los méritos personales los que determinan posiciones e ingresos y las desigualdades que así se establecen gozan de legitimidad en la medida que son el

resultado del propio mérito y esfuerzo. La libertad de oportunidades se realiza en el libre juego de los recursos individuales que no deben ser obstaculizados por barreras sociales, situaciones de privilegio o discriminación. La carrera al mérito debe estar abierta a todos y el esfuerzo de las sociedades debe centrarse en remover los obstáculos que impidan el libre juego de todos. Claramente éste es el principio adoptado por EE.UU. y, en parte, por los países de América Latina.

Europa, en cambio, que cuenta con un pasado feudal, a lo largo del cual consolidó una estructura social con claras diferencias y permanencia en las posiciones que se ocupan, construyó, como consecuencia de las luchas obreras y de los reformistas sociales, un modelo de igualdad de posiciones que pretende aproximar las condiciones de vida de los miembros de los diferentes sectores sociales, disminuir la brecha de la desigualdad entre ellos y asegurar y proteger las posiciones dentro de la estructura social. Se trata no tanto de propiciar movimientos dentro de la estructura social sino de dotar a cada posición de semejantes beneficios. En materia educativa, el objetivo es aproximar las condiciones escolares sin trastocar los diferentes posicionamientos sociales.

América Latina ha desarrollado modelos sui generis para procesar estas diferencias. En muchos casos, hasta avanzado el siglo XX, ha mantenido una parte importante de la población excluida de la educación, fundamentalmente de segundo nivel y aun del primario. En otros, ha habido desde los inicios de siglo un esfuerzo claro del Estado para integrar a través de la inclusión escolar, primeramente en la escuela elemental y luego en los primeros años de la escuela secundaria. A pesar de ello, como señaló Rama (1987) en los primeros análisis estructuralistas de educación, el bien educativo se distribuyó en la región con más generosidad que los ingresos generando asimetrías entre los niveles educativos adquiridos y las posibilidades ofrecidas por el mercado de empleo. Todos los países han desarrollado estrategias para mantener la promesa de la igualdad y generar a su vez sistemas de diferenciación escolares que se articulan con las desigualdades y jerarquías de la sociedad. Diferentes organizaciones del sistema educativo, algunas basadas en los criterios de mercado, otras que combinan la presencia del Estado

y la sociedad civil, y otras prioritariamente estatales, han aportado a fin de posibilitar este procesamiento de las desigualdades en un contexto de valoración de la igualdad. En casi todos los casos, la acreditación del mérito personal es una pieza clave que permite promover a los "meritorios" y legitimar la no promoción del resto.

Al mismo tiempo, la debilidad de los sistemas públicos de educación ha propiciado la expansión de los subsistemas privados que le otorgan a los ingresos económicos una importancia central en el momento de la selección. En definitiva, combinaciones diferentes de selección económica, clasista, étnica y meritocrática, constituyen la materia con la que los países de la región construyen sus estrategias selectivas.

En otro texto, hemos afirmado que estas estrategias se resuelven en diálogo con las configuraciones culturales de las diferentes sociedades (Tiramonti, 2011) y que estas configuraciones construidas a través del tiempo, a partir de los modos en que esa sociedad resolvió los conflictos y las tensiones, sus tradiciones y sus historias, constituyen espacios de interlocución, que hacen inteligibles para sus miembros lo que allí se intercambia y marcan los límites de lo posible y lo no pensable o imposible en esos espacios. Estas diferencias en las configuraciones explican la naturalización de las exclusiones escolares en ciertos países o la generación de mecanismos de selección informal en otros o la combinación de criterios meritocráticos y de clase que predominan en algunos y están presentes en todas las sociedades.

En el caso de nuestro país, ha primado una configuración basada en un principio igualitarista que tiende a negar y neutralizar la acreditación del mérito como principio de selección. Esto no quita que existan instituciones donde el mérito juega un papel en la selección, sino que éste no es el principio sobre el cual se construye la estrategia selectiva del sistema educativo. Por ejemplo, en las escuelas dependientes de las universidades en general, aunque no en todas, se sostiene un sistema de selección por mérito. Esto también es así en algunas escuelas privadas pagas y en la red de bachilleratos internacionales que se dictan en instituciones públicas y privadas cuyos alumnos son sometidos a permanentes exámenes externos (Ziegler, 2011). A pesar de estas excepciones, se puede

afirmar que a lo largo del siglo XX la Argentina abolió los exámenes de ingreso a los niveles de educación media y superior universitaria, y construyó otros mecanismos de diferenciación de la población con el propósito de mantener la ilusión igualitarista y a la vez seleccionar y diferenciar.

Para mantener esta ficción igualitarista, la Argentina ha desarrollado una serie de estrategias no formalizadas con el objeto de diferenciar a la población que es atendida en el nivel medio de educación. Se trata de estrategias complejas que se construyen mediante la combinación de varios elementos. Hay algunas que se despliegan a nivel del sistema y otras que son desarrolladas en las instituciones.

La estrategia del sistema está basada fundamentalmente en segregar a la población para escolarizarla en diferentes circuitos educativos. Este mecanismo fue visualizado ya hace muchos años por Braslavsky (1985) en su investigación sobre la discriminación educativa. En esa ocasión, la autora establecía una relación directa entre nivel socio-económico de los alumnos y la calidad del circuito educativo al que asistían. Si bien esta relación es discutible, está claro que la condición socio- económica y cultural define en gran medida el circuito al que asiste el alumno. Esta correspondencia se concreta a través de un mecanismo complejo: si bien en algunos casos el selector es la cuota de la escuela, también intervienen elementos culturales que inciden tanto en la elección escolar de las familias como en los criterios de admisión de las escuelas. Martínez, Villa y Seoane (2009) han mostrado cómo los procesos de articulación de escuela y familia son de doble direccionalidad: las familias identifican las instituciones y, a la vez, éstas también seleccionan a las familias y a los alumnos que les interesan. Esto se da tanto dentro del sistema público de educación como en el privado. En el primero de ellos, la prioridad de los familiares de los alumnos que ya asisten les permite renovar su alumnado dentro del mismo grupo socio-cultural. En el caso de las escuelas privadas, la discrecionalidad de las autoridades institucionales para la admisión permite mucho más fácilmente una selección de los alumnos dentro de un mismo grupo socio-cultural.

El proceso de fragmentación socio /urbana y cultural de nuestra sociedad agrega otros elementos a esta dinámica de selección. Las

ciudades son espacios fragmentados y la población que habita en estos fragmentos está segregada por su origen sociocultural, esto condiciona la institución a la que acuden aquellos que habitan cada uno de los fragmentos.

En otro texto (Tiramonti, 2009), hemos dado cuenta cómo en la segunda mitad del siglo XX la expansión del nivel medio de educación dio lugar a un proceso de diferenciación institucional que albergó a grupos también diferenciados de la población. Así, a medida que se incluían sectores medios emergentes a las escuelas estatales de nivel medio, los sectores sociales medios altos fueron derivando a sus hijos al circuito escolar privado que se amplió considerablemente en los años 60. El sistema público también se diferenció entre los tradicionales bachilleratos nacionales que el Estado nacional creó para atender a las elites provinciales, que luego albergaron a quienes conformarían las clases medias, los bachilleratos provinciales que incluyeron a los hijos de los sectores populares que emprendían el camino del ascenso social apropiándose del recurso educativo que les brindaba el Estado, y en la segunda mitad del siglo XX, las escuelas técnicas de nivel medio destinadas a incorporar a los hijos de obreros que habían finalizado su educación elemental.

Con características diferentes, esta dinámica de creación por parte del Estado de instituciones ad hoc para poblaciones específicas se renovó a partir de los años 90 en la Ciudad de Buenos Aires. Así en esos años se crearon las EMEN con el propósito explícito de incorporar a sectores tradicionalmente excluidos de la educación media. En el 2004 la Ciudad insistió con este propósito y creó las Escuelas de Reingresos que, como ya hemos señalado, introdujeron modificaciones interesantes en las trayectorias exigidas a los alumnos y los mecanismos de promoción.

Por supuesto, esta estrategia de diferenciar y seleccionar a través de la segregación de la población no es exclusiva de nuestro país, ya que en todos los países opera esta práctica. Lo que es propio de la Argentina es que la comprobación del mérito y, con ello, los sistemas de exámenes están prácticamente ausentes y por sobre todo que éstos no están reconocidos como justos o legítimos como criterios de selección y diferenciación.

A nivel de las instituciones se despliegan otras estrategias selectivas una vez que han operado las anteriormente señaladas y, por tanto, la población que se atiende ha pasado ya por un filtro destinado a homogeneizar en lo posible a la población incorporada.

En las escuelas, fundamentalmente las que atienden a sectores medios, opera un sistema de promoción desregulado, según el cual la adaptación de los alumnos a los requerimientos de la escuela, sean éstos intelectuales, disciplinarios o sociales, se realiza sobre la base de los recursos de los propios alumnos sin que medien mayores intervenciones, aportes y tutela por parte de la institución. El sistema opera del siguiente modo: cada escuela tiene un supuesto de alumno a partir del cual ha seleccionado previamente a la población que atiende, con las estrategias que hemos explicitado anteriormente. Aquel alumno que accedió a la escuela, pero cuyos recursos no son los requeridos por la institución para promocionar, es expulsado a través de un lento proceso que incluye reiterados fracasos y repeticiones que producen finalmente la deserción.

Los recursos que exige la escuela resultan de un determinado supuesto de alumno que pertenece a un específico sector social, con ciertos soportes materiales, organización familiar que garantiza un tipo de socialización, determinadas expectativas escolares para los hijos, valoración de la educación y familiaridad con las pautas culturales que se asocian con este sector social. En general, las escuelas no proveen a los alumnos de apoyos que les permitan, en el caso de ser necesario, neutralizar las distancias existentes entre los recursos de origen y los que la escuela les exige.

Es cierto que las escuelas han creado una serie de sistemas de apoyo a los alumnos destinados en principio a acompañar la promoción del estudiante. Sin embargo, estos apoyos están definidos en clave psicológica y, por tanto, basados en el supuesto que los desajustes entre las exigencias de las escuelas y las posibilidades de los alumnos no provienen de asimetrías culturales y sociales ni tampoco son dificultades generadas por la propuesta pedagógica de la escuela, sino que resultan de problemáticas psicológicas de los alumnos. En muchos casos, se constata las distancias sociales y/o culturales que existen entre alumnos y requerimientos escolares. Sin embargo, esta constatación generalmente se procesa a través

de una escucha de sus problemas, una comprensión de la situación y una actitud condescendiente o reparadora de lo que se piensan como males de origen, raramente se asiste a una construcción de alternativas pedagógicas e institucionales generadas sobre la base de estas diferencias.

Esta dinámica mediante la cual la escuela media incorpora y luego excluye a aquellos que no coinciden con el patrón socio-cultual del alumno esperado por la escuela, ha sido señalada en otras oportunidades (Grupo Viernes, 2008) con la metáfora del "colador" o de una "malla" que opera reteniendo a un sector al tiempo que otros "fluyen", quedando por fuera. Cabe pensar, entonces, "que las diferentes instituciones presentan un límite que demarca la población que admite retener. Cuando dicho límite es rebasado, quienes quedan por fuera deben acudir a otro tipo de institución que tenga un patrón de admisión más acorde con su origen socio-cultural" (Montes y Ziegler, 2010).

La explicitación de estos mecanismos de selección muestra la falacia de asimilar la universalización de la escuela media con la igualación de oportunidades educativas. Tanto el sistema como las instituciones están desarrollando estrategias que obligan a clasificar y segregar a la población para hacer posible la inclusión y, de este modo, neutralizar los efectos igualadores.

La profundidad del proceso de des-institucionalización y las asimetrías en su manifestación

Desde hace muchos años la literatura de Ciencias Sociales está dando cuenta del paso de un tipo de sociedad hacia otro. Bell (1994), precursor de estas ideas, en 1973 escribió el advenimiento de la sociedad post-industrial1 en el que trató de mostrar cómo la tecnología y la codificación del conocimiento estaban remodelando el orden tecno-económico y, con ello, el sistema de estratificación social. En un texto posterior examina su impacto en la cultura y plantea las contradicciones del capitalismo contemporáneo debido a lo que él llama el aflojamiento de los hilos que mantenían unida la cultura y la economía. Más recientemente, Ulrich Beck acuñó el

concepto de modernidad reflexiva para dar cuenta de un cambio en las bases mismas de la modernidad, concebida como una transformación endógena de la sociedad industrial que provoca la descomposición de ésta como entramado de experiencias y, con ello, de las bases vitales de las instituciones y las formas de consenso que contribuyeron a darle consistencia al punto que "las instituciones se convierten en jinetes sin caballo" (Beck, 1995, pág. 16).

Dubet, un autor de notable influencia en la academia educativa nacional, ha planteado "el declive de la institución", la decadencia del programa institucional, entendiendo por éste "un tipo de relación con el otro, que el maestro, el sacerdote o el médico podían poner en práctica con sus alumnos, sus fieles o sus pacientes" (Dubet, 2006, pág. 22). Este programa institucional es parte de un modelo de socialización y presenta características estables que guían la práctica cotidiana de quienes tienen como profesión el trabajo sobre los otros.

El declive o la decadencia de las instituciones de la modernidad, entre las cuales está la escuela, hace emerger a los individuos y a las situaciones por las que éstos atraviesan como los artífices de la construcción social y, en el caso de la escolaridad, de la resolución siempre contingente de la socialización de los alumnos y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en ese espacio.

Nuestras investigaciones en el campo de las escuelas medias muestran este proceso de des-dibujamiento de los marcos institucionales en las que se inscribe y regula la acción de los diferentes individuos o agentes escolares. Por supuesto, hay una serie de acuerdos o pactos en general implícitos, que permiten que las estrategias individuales se desarrollen y que los conflictos se procesen con mayor o menor conflictividad. Sin embargo, estos acuerdos no resultan de un programa previo que se aplica por la fuerza de lo ya instituido ni de una definición conocida por el conjunto de los miembros, ni de los objetivos y orientaciones de la institución que actúen como marco regulatorio de la acción.

Este proceso se expresa, por un lado, en la dificultad de la institución para generar una propuesta de socialización que sea capaz de marcar el devenir futuro de los alumnos y establecer las reglas del intercambio con pares y adultos en el espacio escolar. Por otro,

en la creciente dificultad para diseñar y pautar de acuerdo con este diseño, el trabajo de los equipos docentes que al desarrollar sus prácticas sin estas referencias realizan su trabajo apelando a sus propios pareceres y recursos individuales.

En cuanto a la dificultad de la escuela para marcar el futuro de sus alumnos, hay varios elementos por considerar. Uno más general, que está relacionado con la primacía de los medios de comunicación masiva y las identidades que se forjan a la luz de la pertenencia a redes sociales y grupos de pares, que tienen una capacidad de regular gustos, comportamientos y modos de vida de los jóvenes, y superan ampliamente las posibilidades de la escuela de generar estas marcas en la población que atienden. Con esto queremos señalar que hay un debilitamiento de la institución que resulta de un proceso de mutación del orden social que va más allá de las posibilidades de las instituciones educativas concretas.

Sin embargo, la investigación muestra que, frente a este proceso general de debilitamiento de las instituciones, los distintos sectores sociales actúan de diferente modo y las instituciones educativas que atienden a los jóvenes pertenecientes a esta diversidad de sectores actúan en concordancia con las estrategias desplegadas por las comunidades con las que se articulan.

Las escuelas de elite fortalecen los vínculos con las familias de sus alumnos y refuerzan de este modo la capacidad de ambas instituciones -escuela y familia- para influir sobre el derrotero futuro de sus hijos. Al mismo tiempo, estos sectores generan para sus hijos ámbitos institucionales protegidos en los que transcurre el tiempo del ocio y la recreación promoviendo redes más sólidas para contener y encauzar la vida de los jóvenes.

En el otro extremo, existen sectores sociales cuyo único paso por las instituciones es la escuela y transitan una escolarización de baja intensidad, no sólo porque sus trayectorias son inestables sino que, además, cuando concurren a la escuela, la actividad pedagógica que en ella se desarrolla está sometida al ausentismo docente o a una práctica de escasa relevancia cognitiva.

La debilidad institucional también se manifiesta en la ausencia de políticas institucionales, la labilidad en la coordinación de los equipos, en las dificultades para generar un sentido de pertenencia

institucional para los distintos agentes educativos y establecer y conseguir la aceptación de marcos orientadores del trabajo y el accionar individual. En una reciente investigación sobre los programas de bachillerato internacional realizado por Sandra Ziegler (2011), una de las directoras de una institución pública en la que se aplica ese programa señaló que la importancia del mismo estriba en proporcionar una orientación para los docentes de la que habitualmente carecen. A través del programa se pauta el trabajo docente porque se establecen metas cognitivas para los alumnos, que a la vez definen los temas a los que deben abocarse. El programa no solo actúa como una prescripción curricular (como cualquier currículum), sino que a su vez implementa un sistema de exámenes y estándares que "condicionan" o "traccionan" fuertemente aquello que se enseña en las escuelas.

En el mismo sentido, la tesis de Fumagalli (2012) muestra el contraste existente entre las instituciones públicas y las privadas en relación con la orientación curricular. Los docentes entrevistados en su investigación declaran diferencias claras entre una y otra institución en cuanto a la existencia o no de regulaciones para la aplicación del currículum establecido. Según los docentes, en los ámbitos privados hay definiciones institucionales mientras que en los públicos lo que se enseña o no resulta de la decisión individual de los docentes.

La falta de regulaciones se manifiesta también en la neutralización de las evaluaciones que los directivos hacen de los docentes que se desempeñan en la institución que dirigen. Para evitar conflictos y reclamos, todos los docentes reciben la más alta calificación. Este hecho es muy significativo porque no sólo priva al director de un instrumento de regulación de las prácticas docentes sino que da cuenta de una convención cultural según la cual nada hay por sobre el arbitrio individual.

La complejidad de la "cuestión" docente

Es ya un lugar común señalar que los docentes son una pieza clave del sistema educativo y, si bien sabemos que su funcionamiento resulta de la combinación de una serie de factores institucionales,

sociales y políticos, también es cierto que el aporte de estos agentes es una condición necesaria (aunque no suficiente) para lograr los resultados deseados. Posiblemente por esta razón, por la relevancia de su función y el valor asignado a su práctica, es que frecuentemente es objeto de la investigación educativa. Los enfoques y perspectivas de estos trabajos son múltiples y cada uno de ellos ilumina un aspecto de la condición docente.

Es así como hay una serie de estudios que caracterizan la composición del cuerpo docente (Tenti Fanfani, 2005), su condición fragmentada (Arroyo y Poliak, 2011) o las condiciones de trabajo y la regulación de sus prácticas (Davini, 1995; Birgin, 1999).

Otro conjunto de investigaciones, desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, han tratado las transformaciones identitarias de los profesores de las escuelas secundarias. Algunos de estos trabajos constatan la existencia de tensiones entre la identidad prescripta y la identidad real de los docentes (Dussel, Brito, Núñez, 2007). En esta línea, Finochio (2009) aporta un estudio de las identidades docentes construidas en los diferentes momentos históricos que se articulan, hibridan y combinan con su actual invención como sujetos resignados.

Andrea Brito, en su trabajo de investigación sobre los docentes secundarios argentinos, se refiere a un proceso de "repliegue identitario" que en un intento defensivo y de autosostenimiento reafirma aquello que históricamente configuró el rol docente. Según la autora "la defensa de lo que se es o de lo que se supo ser, oficia de ancla o amarre en un contexto con pocas referencias". Y en un intento de autosostenimiento personal y frente a la sensación de no poder cumplir con la superposición de nuevas demandas, la acción de los profesores aparece orientada por esquemas conocidos y disposiciones estructurantes de su tarea" (Brito, 2009, pág. 62).

En una reciente investigación que analiza el caso de las Escuelas de Reingreso creadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el 2006, con el propósito de generar un espacio institucional con características específicas para hacer posible la incorporación de aquellos alumnos que han sido expulsados de las escuelas secundarias tradicionales, se identificaron algunos fenómenos intere-

santes para el análisis de la identidad docente y de los vínculos que éstos generan con su alumnado. El primer hecho que cabe señalar porque proporciona elementos o pistas para repensar la problemática actual de los docentes, es que éstos son interpelados, convocados desde su "identidad militante". Se trata de una referencia que puede ser leída en clave política, pedagógica o social, y que en definitiva nombra a un actor dispuesto a entregarse a su tarea apelando a un conjunto de recursos, entre los que se destacan la "voluntad" de llevar adelante su cometido invirtiendo en él un esfuerzo que no se limita (ni es principalmente) a los requerimientos profesionales sino que compromete lo afectivo y lo emocional. Se recupera así cierta mística pedagógica que permite recrear el sentido de la práctica docente asociada a enseñar a quienes lo valoran, los que lo necesitan, esforzándose en beneficio de aquellos que fueron privados por la sociedad de los bienes y aprendizajes a los cuales tienen derecho.

Es interesante marcar la correspondencia entre este posicionamiento de los docentes ante su tarea con jóvenes provenientes de los sectores más empobrecidos de la población y las postulados esgrimidos por revistas de alto consumo entre los docentes que, en su pacto con los lectores, ofrecen palabras que modelan maestros dedicados y sufridos así como niños desprovistos y desamparados que necesitan de cariño y amor (Finocchio, 2009).

El vínculo docente alumno que se recrea en estas escuelas reconoce una triple faceta. Por una parte, hay un pacto de confianza de los docentes con respecto a los alumnos que se traduce fundamentalmente en una suspensión de las miradas estigmatizadoras respecto de los jóvenes y una actitud de valoración de sus posibilidades de avanzar en la escolarización. Casi como en un manual de autoayuda, los docentes transmiten a sus alumnos el aliento de "ustedes pueden" .

La otra dimensión que se complementa y articula con la anterior, está referida a la exigencia de una cuota de sacrificio y entrega por parte de los alumnos que justifica el esfuerzo y el compromiso de sus docentes. Esta es una dimensión moral del vínculo que no temo en calificar como predominante y rectora de la construcción de la relación que tiene lugar en esas instituciones. Como señala

Nobile, "el apoyo que los profesores les brindan a sus alumnos, la renovación de las oportunidades, se sostiene a lo largo del tiempo si los alumnos demuestran voluntad, esfuerzo, compromiso, ganas de salir adelante, e incluso hasta cierto sacrificio" (Nobile, 2011, pág. 191). Se trata de una relación entre salvadores y salvados en la cual los docentes recuperan el sentido civilizatorio de su tarea, con un grupo social al que se le reconoce su derecho social y su potencial individual para participar de este proceso "civilizatorio".

La otra característica de este vínculo es que no se registra cuestionamiento alguno por parte de alumnos y docente, respecto del valor, la pertinencia de lo que se les enseña y cómo se les enseña. Por el contrario, para los alumnos la voluntad de sus docentes de volver a explicarles aquello que no entienden, o de la institución de ofrecerles clases de apoyo, es muy valorada sin que se ponga en cuestión la utilidad o el valor de lo que se aprende. Pareciera que en estos espacios los docentes han logrado la construcción de un ámbito donde pueden retomar los contenidos y prácticas clásicas y tradicionales sin que exista ninguna resistencia ni cuestionamiento por parte de sus alumnos. En la investigación de Britos, ya mencionada, la autora señala que "frente al panorama de transformación cultural que disloca los procesos de construcción y circulación del saber, el trabajo de los profesores parece concentrarse en el restablecimiento de un orden perdido como condición básica para garantizar la transmisión del conocimiento entendido desde los cánones clásicos en cuanto a su legitimidad y clasificación". Las Escuelas de Reingreso parecieran proporcionar a los profesores una posibilidad de reponer el orden perdido en materia de legitimidad de los saberes que transmiten, a la vez que recuperan elementos que han estado presentes históricamente en la construcción de la identidad, como es su misión moralizante.

En los últimos años, muchas de las investigaciones empíricas que incluyen en su trabajo de campo entrevistas a alumnos de escuelas secundarias y, en algunos casos, de profesorados de diferentes latitudes del país, nos acercan información de una simplicidad contundente. Los alumnos dicen que sus profesores no dan clase. No sólo porque faltan y pasan por largos períodos de licencia, sino porque, cuando van, utilizan el horario escolar para hablar de la

vida y sus circunstancias, y no de la disciplina que deberían enseñar. Por supuesto, toda generalización es abusiva, y es muy frecuente también que los alumnos rescaten a dos o tres profesores a quienes reconocen por su empeño y el compromiso en su tarea de enseñar. Pero estos últimos son, en el discurso de los alumnos, los menos.

Este dato da cuenta de un abandono por parte de los docentes de su función específica que debe ser interpretado desde marcos más complejos que la simple culpabilización o señalamiento de la des-responsabilización de estos agentes.

A nuestro criterio, en este fenómeno confluyen varios factores, entre los cuales cabe señalar algunos de los que nos hemos ocupado en este texto. Por una parte, una profundización del proceso de desinstitucionalización al abandonar a los actores a sus propios recursos y posibilidades para hacer frente a una situación cultural y social para ellos inéditos. Al mismo tiempo, un sistema de formación docente que no se ha renovado tanto en sus contenidos como en sus prácticas de enseñanza y sus supuestos en relación con la subjetividad juvenil de sus alumnos y de los futuros alumnos de sus egresados.

También es posible pensar que hay un corte, una distancia entre los docentes y la materia sustantiva de su actividad que es el saber y el conocimiento que debe ser transmitido, que resulta insalvable a la hora de llevar adelante su práctica. En esta ajenidad con el saber y el conocimiento posiblemente influya un crecimiento vertiginoso del cuerpo docente que obliga a un reclutamiento amplio que no permite restringir la selección a aquellos que están especialmente interesados en el vínculo con el saber y su transmisión.

Por supuesto, es mucho lo que hay que investigar y analizar para avanzar en la comprensión de los fenómenos que hoy están afectando la relación de los docentes con el saber y el impacto que esto tiene en su práctica cotidiana. Sin este esfuerzo de indagación difícilmente podamos diseñar políticas exitosas para universalizar el nivel medio y para transformar la escolarización de los jóvenes en un trayecto significativo para su incorporación al diálogo social.

A modo de cierre

El texto que aquí presentamos tuvo como único propósito mostrar y poner en discusión una serie de problemáticas que atraviesan hoy el nivel medio de educación y que, a nuestro criterio, resultan del desfasaje existente entre las exigencias que se proyectan sobre él y las condiciones y posibilidades de un dispositivo creado con otros propósitos y con referencias culturales diferentes de las que ahora imperan.

La presión a favor de la escolarización de toda la población y el cambio en el campo del saber y la cultura fuerzan el actual dispositivo escolar que fue creado con otros propósitos y referencias culturales. Es necesario poner en discusión el dispositivo para transformarlo a la luz de las exigencias del contexto contemporáneo.

La invención moderna de la escuela generó una institución destinada a la transmisión del saber y marcó tiempos en la jornada diaria y en la vida para que las nuevas generaciones recibieran el legado de sus adultos. Toda la organización societal supone este recorte del tiempo y del espacio, sobre la base de este espacio social es posible y necesario pensar un dispositivo que organice los contenidos y los modos de transmisión a la luz de las necesidades de la contemporaneidad.

Referencias bibliográficas

Anderson, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo,* México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Arroyo, M. y N. Poliak (2011), "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso", en G. Tiramonti (directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media,* Rosario, Homo Sapiens.

Barbero, J. M. (1997), "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en revista *Nómadas,* n° 5, Bogotá.

Beck, Ulrich (1995), *La democracia y sus enemigos,* Buenos Aires, Paidós.

Bell, D. (1976), *El advenimiento de la Sociedad Industrial,* Madrid, Alianza Editorial.

Berardi, F. (2007), *Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, Buenos Aires, Tinta Limón.

Birgin, A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel.

Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO-GEAL.

Brito, A. (2009), "La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues", en revista *Propuesta Educativa*, n° 31, Buenos Aires.

Davini, M. (1995), *La formación docente en cuestión política y pedagogía,* Buenos Aires, Paidós.

Dubet, F. (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades,* Buenos Aires, Siglo XXI.

— (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.

Dussel, I., A. Brito, P. Núñez (2007), *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina,* Buenos Aires, Fundación Santillana.

Educação & Sociedade, vol.32, n° 115, Campinas, apr./june 2011.

Finocchio, S. (2009), "Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)", en revista *Propuesta Educativa*, n° 31, Buenos Aires.

Fumagalli, Laura (2011), "El currículum prescripto: una norma pública", Tesis doctoral, FLACSO Argentina.

Grimson, Alejandro (2007), *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina,* Buenos Aires, Edhasa.

Grupo Viernes (2008), "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires", en revista *Propuesta Educativa*, n° 30, Buenos Aires.

Guasch, M. E. (2005), "Doce reglas para una Nueva Academia: La 'Nueva Historia del Arte' y los estudios audiovisuales", en J. L. Brea (comp.), *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Akal.

Ludmer, J. (2006), "Literaturas postautónomas". Disponible en <http://www.loescrito.net/index.php?id=158>.

Lyotard, J. F. (1987), *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.

Martínez, M., A. Villa y V. Seoane (2009), Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil, Buenos Aires, Prometeo.

Mead, M. (1970), *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, Buenos Aires, Granica.

Montes, Nancy y Sandra Ziegler (2010), "Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos

para promover la inclusión educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 47, México.

Nobile, M. (2011), "Redefiniciones de la relación docente alumno: una estrategia de personalización de los vínculos", en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media,* Rosario, Homo Sapiens.

Rama, G. (coord.) (1987), *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe,* Buenos Aires, CEPAL/UNESCO/PNUD / Kapelusz.

Southwell, M. (2011), "La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media,* Rosario, Homo Sapiens.

Tenti Fanfani, E. (2005), *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*,IIPE-UNESCO Buenos Aires / Siglo XXI.

Terigi, Flavia (2008), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en revista *Propuesta Educativa,* n° 29, Buenos Aires, FLACSO.

Tiramonti, Guillermina (2009b), "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en G. Tiramonti y N. Montes (comps.), *La escuela media en debate,* Buenos Aires, Manantial.

Tobeña, Verónica (2011), "La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural", en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media,* Rosario, Homo Sapiens.

Tyack, D. y L. Cuban (1997), *Tinkering toward utopia. A century of public school reform,* Cambridge, Harvard University Press.

Vincent, G., B. Lahire y D. Thin (1994), "Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire", en G. Vincent (dir.), *L'éducation prisionnière*

de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Viñao Frago, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

Ziegler, Sandra (2011), "La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones pos-burocráticas y trabajo docente", en Revista *Propuesta Educativa* n° 36, Buenos Aires, FLACSO.

DOCENTES Y ALUMNOS: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE GENERACIONES

Emilio Tenti Fanfani

Introducción

Todos los sistemas escolares de América Latina muestran un crecimiento constante. La escolarización aumenta en las franjas de edad más tempranas (3 a 5 años) y en la etapa de la adolescencia y juventud (13 a 17 años). La cantidad ya es en sí misma un desafío considerable para los responsables del campo de las políticas educativas. Para responder a esta demanda creciente por escolarización (que no obedece a causas simples, sino a un conjunto articulado de factores) es preciso aumentar constantemente la inversión educativa, construir infraestructuras escolares, formar docentes, modernizar la gestión educativa, etcétera.

Pero los estudiantes y alumnos no sólo son más numerosos, sino que son "otros", es decir, que son muy distintos de los que frecuentaban las instituciones escolares hace 20 ó 30 años. Son otros desde el punto de vista de su posición en el espacio social y también respecto de las formas de su subjetividad e identidades colectivas. En primer lugar, al igual que todos los grupos y estamentos sociales, las clases de edad se hacen y rehacen continuamente y al calor de las transformaciones en los más diversos campos de la vida social. En efecto, hoy existen distintas "clases de edad", cada una de ellas con sus lenguajes, signos de distinción, consumos, identidades, expectativas, lugares de encuentro, etcétera.

Mientras que en el interior de las instituciones escolares clásicas solo existían alumnos (es decir, predominaba en forma excluyente este rol por sobre todos los otros que conformaban la condición infantil o juvenil), hoy las otras identidades (culturales, residenciales, de género, étnicas, religiosas, políticas, etc.), también "entran" y se hacen sentir en las instituciones del sistema escolar.

Las nuevas y múltiples identidades colectivas de los niños, adolescentes y jóvenes constituyen configuraciones muchas veces móviles, inestables, que cambian en forma incesante. La mayoría de los dispositivos y rutinas escolares fueron diseñados para un alumno ideal clásico. A él le correspondía aprender a jugar el rol de alumno. El que lo lograba tenía éxito en el colegio. Éste no se sentía obligado a adaptarse a las características particulares y diversas de los aprendices. Hoy la diversidad y la novedad de las identidades pone en crisis casi todas las "formas de hacer las cosas" en las instituciones de enseñanza media.

Todo lo que sucede en la sociedad "se siente en la escuela". Nada de lo que allí sucede se puede explicar si no se miran los profundos cambios que se registran en todas las grandes dimensiones de la sociedad (la ciencia y la tecnología, las tecnologías de la información y la comunicación, la familia, el modo de producción, la estructura social, la política, etc.). Las nuevas generaciones son las que viven en forma más intensa (y a veces dramática) las consecuencias de los cambios radicales de las sociedades contemporáneas. Su propia subjetividad, es decir, su mundo interior, sus formas de ver y valorar, de sentir, de pensar, sus deseos y fantasías han sido "formateadas" por "la modernidad líquida". Ellos, más que nadie, "encarnan", viven, sufren y gozan de las novedades del cambio social contemporáneo. Como "tienen menos pasado"[1] que sus padres y abuelos y son más "maleables", el presente puede dejar en ellos huellas más profundas en su propia subjetividad e identidad.

La escuela es una institución antigua que alberga a la mayoría de las nuevas generaciones. Es una de las instituciones más inclusivas de las sociedades contemporáneas. El sistema escolar escolariza a las nuevas generaciones en forma cada vez más temprana y las mantiene más tiempo en ella. La obligatoriedad de la educación básica tiende a comenzar en edades cada vez más tempranas (en México desde los 3 años) y a prolongarse hasta la secundaria superior (como es el caso en la Argentina). Las nuevas generaciones,

[1] Es decir, son menos formados por el pasado que por un presente en continuo cambio y transformación que tiende a imponerse sobre el pasado y sobre el futuro.

que son portadoras de "lo nuevo" y "lo diferente" (en relación con la generación de sus padres), se ven obligadas a ajustarse a moldes institucionales escolares diseñados en un mundo que ya no existe o que tiende a desaparecer. Muchos de los malestares de docentes y estudiantes, muchos de los desajustes entre expectativas y experiencias, muchos de los conflictos y "sinsentidos" de los actores escolares, tienen su origen en la distancia cultural entre jóvenes y adultos, entre la sociedad del pasado y la sociedad del presente y del futuro.

En las sociedades actuales se redefinen las viejas fronteras entre las generaciones y grupos de edad. Ya no existen solo "los viejos" y "los jóvenes". En forma permanente aparecen nuevas fronteras entre las clases de edad, fronteras móviles que dan lugar a la conformación de nuevas identidades. Al mismo tiempo, también cambian los equilibrios de poder entre las generaciones. De un tiempo a esta parte la vieja asimetría de poder entre viejas y nuevas generaciones se ha modificado profundamente. En muchos campos tienden a instaurarse relaciones de reciprocidad, donde antes se manifestaban claras relaciones de poder. Y este cambio se expresa en todas las instituciones donde transcurre la vida de los niños y adolescentes, que hoy se han convertido en sujeto de derechos.

Es legítimo preguntarse en qué medida los adultos responsables de la enseñanza y la gestión escolar (desde el ministro al maestro de aula) conocen estas nuevas realidades. Hasta qué punto los dispositivos, los modos de hacer las cosas, los sistemas normativos, los recursos materiales de la escuela, el uso del tiempo y el espacio se corresponden con estas nuevas realidades sociales y culturales.

En las páginas que siguen nos proponemos aportar algunos elementos conceptuales que nos permitan entender mejor las particularidades actuales de la relación entre las nuevas y viejas generaciones. Las instituciones escolares son justamente una de las arenas donde éstas interactúan y conviven en forma intensa y cotidiana. Corresponde al mundo adulto (en este caso a los docentes, directivos escolares, funcionarios y responsables políticos del sistema escolar) adoptar una actitud que vaya más allá de la formulación de juicios de valor acerca de los comportamientos y valores de las nuevas generaciones. Es necesario entender que

los jóvenes representan la cultura del presente, mientras que los adultos representamos la cultura del pasado. Un adecuado entendimiento de las nuevas realidades que se expresan en las múltiples y novedosas formas de ser niño, adolescente y joven puede ayudar a establecer una mejor comunicación entre las generaciones, condición indispensable para el éxito de cualquier acción pedagógica. Sólo una buena comunicación entre las generaciones hará posible que lo mejor de las culturas del pasado fecunde el presente y alumbre una nueva cultura más rica y más satisfactoria para todos.

1. Enanos en hombros de gigantes

Hay imágenes que expresan la compleja relación que desde siempre se estableció entre las generaciones. Hubo un tiempo en que los hijos criticaban a los padres recurriendo a ideas de grandes personajes del pasado ("los mejores maestros son los muertos" decía Alfonso de Aragón). Esto suponía que el pasado tenía valor. Una idea, un valor, al igual que una costumbre eran valorados en la medida en que eran añejos.

Según Umberto Eco (2001), el poeta latino Horacio en sus *Epístolas* recordaba que un libro (en su época) era condenado no por falta de elegancia sino porque era muy reciente. En la época clásica, a diferencia de lo que hoy sucede, las *cosas de la cultura* eran apreciadas y valoradas en la medida en que tuviesen historia, es decir, que fuesen antiguas. Esta predisposición explica (en parte) el hecho de que todos los grandes innovadores cuestionaran lo instituido recurriendo a algunos grandes hombres de tiempos remotos que sus padres habrían olvidado. Desde Descartes en adelante, es "moderno" el que hace "tábula rasa" del saber precedente. Al respecto Umberto Eco recuerda la clásica imagen de Bernardo de Chartres quien decía "nosotros somos (los hombres del presente) como enanos sentados en hombros de gigantes (los grandes hombres del pasado)" y que esta posición no permite ver más lejos que ellos. Ejemplos de esta alianza entre renovación y tradición abundan en la historia de Occidente. Sin ir más lejos, los jóvenes contestatarios del año 1968

cuestionaban a la generación de sus padres, recurriendo a Marx y a Lenin o a Mao y Marcuse (que en esos años no eran nada jóvenes). Esta dialéctica entre las diversas generaciones pareciera haber cambiado de signo a partir del presente siglo, marcado por la aceleración de las innovaciones científicas tecnológicas.

Eco subraya que el movimiento antiglobalización se diferencia de la contestación del 68 porque no se caracteriza por un enfrentamiento entre generaciones, ya que la mayoría de sus líderes no son jóvenes. Esta forma de polarización política atraviesa las generaciones, ya que hay viejos y jóvenes en ambos grupos contendientes. Lo mismo podría decirse en América Latina en relación con el enfrentamiento entre el neoliberalismo y sus opositores. Vargas Llosa es un neoliberal entusiasta sin ser para nada joven. También hay muchos jóvenes tecnócratas liberales convencidos (la mayoría de ellos economistas) y muchos jóvenes antiliberales que marchan del brazo de gente de todas las generaciones.

Hoy, los medios de comunicación de masas han generalizado la co-presencia y la aceptación sincrética de valores (estéticos, éticos, políticos, etc.) extremadamente diversos. Ante lo que Eco denomina "orgía de la tolerancia", él se pregunta dónde está ahora la línea que separa a las generaciones. "La única innovación continua –escribe– es la tecnológica, impuesta desde un centro de producción internacional normativamente dirigido por ancianos, crea modas aceptadas por las generaciones más jóvenes." Esta tendencia a la homogeneidad cultural entre las generaciones pone en cuestionamiento el principio mismo del parricidio. Pero, para Eco, esto puede estar preanunciando tiempos difíciles. Por tanto, es difícil hacer pronósticos en términos tajantes. Como decía Borges, "nos han tocado tiempos difíciles que vivir... como a todos los hombres". En otras palabras, los diagnósticos más pesimistas son los de los contemporáneos. Pero no siempre estos diagnósticos son certeros ya que siempre puede intervenir la "astucia de la razón" para dar por tierra con las previsiones y alumbrar algo totalmente impensado, por ejemplo, un retorno a Gigantes que todavía es temprano identificar.

2. Hegemonía del presente

Es probable que el predominio de la contemporaneidad entre las generaciones se relacione con una transformación profunda en la conciencia de la temporalidad. Un rasgo particular de las sociedades actuales es el dominio del presente en desmedro de la representación clásica del tiempo histórico y biológico dividido en tres grandes etapas: el pasado, el presente y el futuro. En el concepto de modernidad predominaba una idea de progreso que daba un sentido y una dirección al devenir histórico. Hoy, la cultura que producen los medios de comunicación de masas, el tiempo, tiende a agotarse en el presente. El pasado ya no es "el mal", el presente no es el tiempo de "la redención" y en el futuro ya no se aloja "la salvación" (ya sea el paraíso terrenal o el socialismo y el comunismo) (Galimberti, 2007). El pasado ya no le dice casi nada a los contemporáneos y menos aún a las nuevas generaciones. El futuro se desdibuja en el mar de la incertidumbre, el riesgo, la indeterminación. Todo se juega en un presente dominante y excluyente. Esta nueva concepción del tiempo, propia de la cultura actual, tiende a predominar en la subjetividad de muchos adolescentes y jóvenes de todas las clases sociales. Sin conciencia de lo que le debemos al pasado, en términos personales y sociales es difícil encontrar una explicación de lo que "acontece" en el presente. Sin un horizonte de futuro es difícil construir proyectos de vida, mantener viva la esperanza y sostener el esfuerzo que requiere el logro de ciertos resultados.

Aunque muchas veces las nuevas generaciones no tengan conciencia de ello y no se interesen por el pasado (el suyo propio y el de la sociedad en la que viven), éste vive en ellos bajo la forma de inclinaciones, predisposiciones, inclinaciones, preferencias o rechazos, aspiraciones, etc. Por eso es oportuno recordar la respuesta que daba el sociólogo francés Emilio Durkheim a la pregunta ¿Qué es el hombre actual?: "puesto que en cada uno de nosotros, en proporciones variables, está el hombre de ayer; y por la fuerza de las cosas, es el hombre de ayer el que predomina en nosotros, puesto que el presente es poca cosa comparado con ese largo pasado durante el cual nos hemos formado y del cual somos el resultado" (Durkheim, 1938, pág. 16).

En la actualidad, la velocidad, la intensidad y la extensión de las transformaciones sociales nos hace olvidar el pasado y nos hace creer que podemos entender al joven o al adulto de hoy únicamente como efecto de acciones e influencias de un presente todopoderoso. El peso excluyente que la cultura dominante asigna al tiempo presente (vale lo que es actual, reciente, la última noticia, etc.) nos impide entender "lo que sucede", "por qué sucede", etc. El aplanamiento del tiempo y su concentración en un presente continuo tiene efectos patológicos. Una psiquis sana es consciente del pasado, está atenta al presente y abierta al futuro. Mientras que una concentración exclusiva sobre el pasado es el síntoma de una "psiquis deprimida", mientras que una concentración exclusiva en el presente es un indicador de una "psiquis maniática" (Galimberti, 2007).

La focalización sobre el presente es uno de los signos distintivos de los medios de comunicación de masas (cuyos productos tienden a ser cada vez más efímeros), de los que las nuevas generaciones son consumidores intensivos. Todas las cosas se valoran según el criterio de la novedad, ya se trate de un objeto, una nueva tecnología, un videoclip, una pieza musical, una moda o una noticia.

Sin embargo, nada de lo que sucede (y de lo que "nos" sucede) puede entenderse simplemente a partir del presente. Es imposible comprender los acontecimientos que relatan los diarios y noticieros de televisión (especies de "museos de cosas efímeras", según Borges, donde "hay de todo y todo está desconectado", según Balzac). Para entender se requiere de una lógica secuencial. Lo que sucede hoy, se explica por lo que sucedió ayer y antes de ayer. Sin la idea de proceso y de interrelación no hay explicación posible.

Puede afirmarse que el programa escolar es un objeto cultural que va a contracorriente de la cultura dominante. Alguien podría sostener que en Internet uno puede encontrar lo más complejo del capital cultural acumulado por la humanidad (la música clásica, la matemática, la física, la química, la sociología, etc.). Sin embargo, la mayoría de los niños y jóvenes no usa Internet para acceder a la cultura tradicional sino para establecer redes sociales (Facebook) y acceder a productos culturales efímeros como los que "bajan" de Youtube.

La disponibilidad y la accesibilidad de gran parte del capital cultural acumulado a través del tiempo (ciencia, literatura, pintura, música, etc.) que permite Internet es ciertamente una buena noticia. Pero en sí misma no garantiza que todo el mundo tenga verdaderamente acceso al saber. Lo que se ha democratizado es el acceso a la cultura objetivada (hecha cosa, hecha libro, disco, cuadro, fotografía, etc.). Pero se sabe desde siempre que no basta distribuir libros para que la gente disfrute la lectura. Para "usar" un libro es preciso tener cultura incorporada, esto es, es preciso ser un lector, es decir, alguien que ha incorporado una competencia específica, la competencia lectora. Lo mismo sucede con los libros de economía, de física o con las sinfonías de Beethoven. La escuela tiene el monopolio del acceso a la cultura incorporada. Nadie aprendió a leer, ni a comprender el mundo natural o social que nos rodea, viendo televisión o "surfeando" por Internet.

En el sistema escolar, muchos docentes tienen dificultades para que los alumnos se interesen en el pasado. Sin embargo, ese pasado es necesario para encontrar una explicación y un sentido al mundo del presente y proyectarnos hacia el futuro.

Sólo una institución como la escuela puede lograr que las nuevas generaciones tomen distancia del presente que los seduce y envuelve hasta dificultar completamente su comprensión. Allí donde los medios "informan" de acontecimientos, la escuela debe introducir la idea de proceso, allí donde predomina lo emocional (en la televisión, por ejemplo) la escuela debe introducir la argumentación, la reflexión racional. Una pedagogía de la historia (y las ciencias sociales en general), que articule el tiempo histórico en sus tres dimensiones es hoy más necesaria que nunca si se quiere facilitar la construcción de mentes sanas en las nuevas generaciones. Esta pedagogía está en construcción y es preciso persistir en ella y generalizarla en todas las instituciones. Una concepción articulada del tiempo histórico es beneficiosa en términos de salud psíquica individual y de salud colectiva o social.

3. Las nuevas generaciones y la "modernidad líquida"

El sociólogo polaco Zygmunt Bauman (2003) ha popularizado la expresión "modernidad liquida" en sus ensayos para caracterizar la particularidad de las sociedades occidentales en este nuevo milenio. Su intención consiste en proveer un principio general que permita dar un sentido relativamente unitario a toda una serie de transformaciones que ocurren en distintas dimensiones relevantes de las sociedades capitalistas desarrolladas y de mediano desarrollo. La idea de "liquidez" contiene un sentido particular: lo líquido no tiene forma propia ni estable: adquiere la forma del recipiente que lo contiene. Según Bauman, en la modernidad que vivimos reinan la incertidumbre, la inseguridad y la vulnerabilidad (la precariedad). En este escenario, todo lo que es puede desaparecer o cambiar radicalmente. Sin nada fijo es difícil conservar o renovar la confianza (en uno mismo y en la sociedad y sus instituciones). Todos estos síntomas parecen indicar que ya no existen "gigantes" en cuyos hombros uno pudiera ver más lejos, entender mejor y, por tanto, obtener alguna seguridad respecto del presente y el futuro, tanto a nivel individual como social.

Mientras algunos sólo se limitan a constatar las transformaciones en curso y a considerarlas como "naturales" y dotadas de valor, otros intentan explicar cuáles son las condiciones que presidieron su génesis y cuáles son sus consecuencias en términos de la realización de ciertos valores (la libertad, la autonomía, la justicia, etc.) que son típicos de la tradición del Iluminismo. Por lo general, aquellos que miran a la sociedad desde las posiciones más elevadas en términos de poder, de riqueza, de prestigio y de fama tienden a tener una visión optimista del mundo que vivimos. En cierta medida esto es comprensible: uno adhiere a una situación que lo beneficia y lo convierte en un ganador. Pero otra es la mirada y el juicio de valor que surge desde otra posición. Si se mira las sociedades actuales desde abajo, es decir, desde la posición de los perdedores de las configuraciones sociales dominantes. Desde este segundo punto de vista, "los

cambios" no son inevitables ni naturales, sino que en parte son el resultado del desenlace de luchas entre intereses y actores colectivos que tienen recursos e intereses diferentes y a veces opuestos, despliegan estrategias más o menos exitosas, etc. Es probable que esta visión sea más realista y capte mejor el sentido de las transformaciones en curso. Si esto es así no se trata simplemente de "subirse al tren de la historia" (como solía decirse antes), sino en lograr que ese tren nos lleve a donde la mayoría de los seres humanos quieran que vaya, lo cual supone actualizar la importancia estratégica de la política y la acción colectiva en el desarrollo de las sociedades humanas. Aquellos que sólo constatan y cantan loas a la modernidad líquida, la consideran inevitable y beneficiosa al mismo tiempo.

Sin embargo, bien miradas las cosas, son más los perdedores que los ganadores en este proceso de globalización líquida. Incluso aquellos grupos estructuralmente subordinados, como es el caso de la clase obrera en la fase anterior del desarrollo del capitalismo, que después de muchas luchas habían logrado conquistas que se inscribían en un horizonte de humanización y liberación de las necesidades materiales más apremiantes, hoy padecen las consecuencias negativas de la flexibilidad laboral, de la pérdida de lazos de confianza, el debilitamiento de las instituciones de protección social, el deterioro de lo público, etc. A estos viejos perdedores se suman los desempleados, los subempleados, los informales pobres, los precarios, los emigrantes pobres y perseguidos, los grupos a quienes se les niega el más mínimo reconocimiento, los discriminados por razones religiosas, de género, de residencia, etc. Y aquí, nuevamente, las nuevas generaciones son al mismo tiempo beneficiarias y víctimas (en América Latina éstas son mayoría) de las sociedades de modernidad líquida. Ellos son consumidores intensivos de los nuevos productos culturales de masas, tienen las mayores dificultades (en especial cuando son pobres, y en América Latina, la mayoría de ellos lo son) para tener una experiencia escolar satisfactoria y exitosa y al mismo tiempo experimentan las consecuencias más negativas de la nueva estructura y dinámica del mercado de trabajo.

Todavía hoy, muchos adolescentes y jóvenes, en especial aquellos que provienen de los sectores sociales más desfavorecidos, esperan que el capital escolar los ayude a alcanzar otros capitales (dinero, reconocimiento, etc.) a través de su integración en el mercado de trabajo. Pero las evidencias enseñan que la relación entre los títulos y los diplomas es más compleja de lo que a primera vista parece. En nuestras sociedades (salvo en ciertos sectores especializados) los certificados escolares ya no cumplen con sus promesas de antaño. Y esto por varias razones. Una de ellas es que los títulos en parte tienen un valor relacional: valen más cuando son escasos (escasez relativa, es decir en relación con los puestos disponibles en el mercado de trabajo). Por ejemplo, en la mayoría de los países que han experimentado una masificación del nivel medio y medio superior (cuando la cobertura alcanza proporciones mayores por encima del 70%) el valor social del clásico título de bachiller cae estrepitosamente, perjudicando así a aquellos grupos sociales que por primera vez en su historia familiar alcanzan ese nivel de escolaridad. Lo mismo sucede con ciertos títulos del nivel universitario o superior.

Pero los títulos y las competencias, al igual que otros valores sociales, también se vuelven líquidos, es decir, no tienen un valor estable en el espacio social. Esta incertidumbre e imprevisibilidad en relación con la utilidad de los productos escolares desestimula a las nuevas generaciones, las cuales no siempre están dispuestas a invertir tiempo, esfuerzo, trabajo para alcanzar diplomas cuyo valor nadie puede garantizar, porque en la modernidad líquida el futuro pierde nitidez y es difícil de prever. A este fenómeno Bauman lo denomina "crisis del largo plazo: el único largo plazo es uno mismo, el resto es el corto plazo" (Bauman, 2004). Toda inversión educativa se extiende en el largo plazo. La política educativa, también. Sin un horizonte temporal extendido el esfuerzo escolar pierde su sentido. A su vez, la política educativa se vuelve gestión del día a día y se ve obligada a abandonar toda ambición de reforma y transformación ya que los resultados de cualquier intervención en un sistema tan complejo son tan azarosos como inciertos.

4. Los docentes y su interacción con las nuevas generaciones

Nos interesa analizar aquí las consecuencias de este encuentro/desencuentro entre cultura del pasado y cultura del presente que se registra en las instituciones escolares.

Muchas evidencias disponibles inducen a pensar que la mayoría de los docentes no tienen un conocimiento adecuado de las culturas de las nuevas generaciones con las que están obligados a interactuar a diario en las aulas escolares. La actitud de sentido común lleva a juzgar más que a comprender. Por eso, cuando se interroga a los docentes acerca del fortalecimiento, debilitamiento o permanencia de ciertos valores en la juventud de hoy, la mayoría de ellos manifiesta una actitud extremadamente crítica y pesimista.

Diversas investigaciones realizadas en varios países de América Latina (Argentina, Brasil, México, Perú y Uruguay) durante la última década (Tenti Fanfani, 2005, 2010) muestran que la mayoría de los docentes de educación primaria y secundaria de áreas urbanas comparten una actitud generalizada de pesimismo respecto de las nuevas generaciones. Más allá de algunas variaciones nacionales, la mayoría relativa (y en muchos casos absoluta) de los docentes tienden a creer que determinados valores sociales como "el compromiso social", "el sentido de justicia", "la responsabilidad", "la honestidad", "la tolerancia", etc. tienden a debilitarse en la juventud actual (y, por ende, entre sus alumnos). Esta actitud crítica generalizada es más débil cuando se trata de valores como "el amor a la libertad" o "el cuidado de la naturaleza".

Cuando se examina su actitud en relación con valores más directamente relacionados con el desempeño escolar de las nuevas generaciones, como "el sentido del deber" y "la disposición al esfuerzo", las actitudes críticas alcanzan la máxima intensidad en el cuerpo docente (los porcentajes de quienes creen que se trata de valores que se debilitan en la juventud actual superan el 75% de los docentes, tal es el caso de la Argentina y Uruguay). Cabe señalar que esta actitud generalizadamente negativa no varía ni en función de la edad de los docentes tampoco según el nivel (primario o secundario) en que desarrollan su tarea.

Más allá del viejo debate acerca del sentido (estructural o no) del conflicto entre las generaciones, uno no puede más que preguntarse acerca de las eventuales consecuencias de tales actitudes docentes (que necesariamente siempre son más o menos percibidas por sus alumnos). A modo de hipótesis pueden plantearse por lo menos dos: dificultades en la construcción de la autoridad docente (hoy los alumnos exigen reciprocidad: yo te respeto y valoro si haces lo mismo conmigo) y aumento de la conflictividad en la construcción del orden en las instituciones (nuevos y viejos problemas de disciplina).

5. La autoridad pedagógica y la construcción del orden democrático

El desconocimiento relativo de la condición infantil, adolescente y juvenil es reemplazado por prejuicios, como se observa en el apartado anterior. Y lo desconocido produce una cierta inquietud y hasta temor. Muchos docentes juzgan a sus alumnos comparándolos con su propia experiencia infantil y juvenil. E inevitablemente se cae en la tentación de creer que "todo tiempo pasado" (e idealizado) era mejor. Esta visión desvalorizada que tienen los docentes acerca de las nuevas generaciones favorece una visión especular: los alumnos tienden a desvalorizar a quienes los desvalorizan. La secuencia desconocimiento, desvalorización, temor, dificulta una buena relación de comunicación entre docentes y alumnos. Si el docente no entiende y desvaloriza el lenguaje y los gustos de los jóvenes, así como sus consumos culturales, formas de autopresentación física, etc., corre el riesgo de que el alumno lo desconozca y no reconozca como una autoridad digna de ser escuchada y creída. Esto es grave, porque no hay relación pedagógica eficaz sin autoridad pedagógica, es decir, sin respeto, reconocimiento, confianza del alumno hacia su profesor. La autoridad es el resultado de una relación y no una sustancia que es poseída u otorgada por alguien. Por el contrario, es una laboriosa y frágil construcción social que es preciso producir y reproducir cotidianamente.

Quizás sea útil recordar aquí que la autoridad docente tiene dos fuentes. Por una parte, es una "delegación" institucional, un "efecto de nombramiento". Si la institución donde el docente se desempeña es fuerte y prestigiosa, sus miembros se beneficiarán y serán objeto de respeto y consideración por parte de los alumnos, las familias, la comunidad, etc. Pero la autoridad no es solo prestada por la institución, sino también una propia construcción del docente. Es éste quien debe poseer ciertas cualidades y desarrollar ciertas estrategias que tienen como resultado el respeto, la credibilidad de los otros. El conocimiento que posee, los estilos de relación que mantiene con los alumnos, las cualidades y competencias comunicacionales, etc., contribuyen en gran medida a generar autoridad.

Hoy la mayoría de los alumnos adolescentes, en especial los que provienen de familias que por vez primera acceden a la educación secundaria, frecuentan establecimientos (por lo general públicos) afectados por el proceso general de debilitamiento institucional (Dubet, 2006). Por esta razón, la autoridad del docente es cada vez más un producto derivado de sus cualidades intelectuales y personales así como de sus propias estrategias de producción en las relaciones sociales que establece con otros agentes escolares. En consecuencia, "el declive del programa institucional –escribe Dubet– hace que la autoridad del maestro ya no esté apoyada sobre un principio superior, sobre el hecho de que el maestro represente una cosa más o menos sagrada a la que se le debe obediencia. Le corresponde al profesor construir él mismo su autoridad movilizando aquello que, a falta de otro concepto, llamamos su personalidad. Ahí donde la subjetividad del maestro desaparecce tras su rol, se antepone a éste, provocando un replanteamiento profundo y un agotamiento puesto que la clase ya no es una rutina" (Dubet, 2007, pág. 57). En las nuevas condiciones sociales, institucionales y culturales, el trabajo del docente es cada vez menos el desempeño de un rol establecido que una actividad habilidosa de un agente especializado. Es a éste a quien le corresponde combinar recursos (materiales, tecnológicos y pedagógicos, etc.) con competencias y habilidades personales y profesionales para producir autoridad y así garantizar los aprendizajes de los alumnos.

Otra consecuencia indeseable, asociada con el tema de la autoridad, es la que concierne a la construcción de un orden democrático en los establecimientos. La escuela, al igual que cualquier institución social, necesita un orden para poder funcionar y lograr sus objetivos. En las sociedades democráticas este orden es "autofundado", es decir, no emana de ninguna "autoridad soberana", sino que es el resultado de la participación, la deliberación y el acuerdo de los miembros de una institución (docentes, alumnos, padres de familia, funcionarios, etc.). La participación de los estudiantes en la producción y la gestión de este orden resulta de fundamental importancia en toda sociedad que ha reconocido la *Convención sobre los Derechos del Niño*. Esta participación no borra las diferencias en los roles y las distintas responsabilidades que le caben a los docentes, a los directivos y a los estudiantes. La diferencia en la calidad de la responsabilidad no anula la voz de las nuevas generaciones en la producción del orden que debe regular las conductas y prácticas de los agentes escolares.

6. Interacción docente alumno y principio de reciprocidad

Los cambios profundos en las culturas y subjetividades de las nuevas generaciones obligan a los adultos responsables de su desarrollo y orientación a prestar una atención sistemática a sus particularidades y cualidades distintivas. Los jóvenes de hoy no son ni pueden ser como los jóvenes de ayer. El primer paso para una relación intergeneracional productiva es el reconocimiento de esta diferencia. El reconocimiento debe basarse en el conocimiento, de modo que es aconsejable observar, entender, analizar antes de juzgar y/o condenar.

En la etapa fundacional de los sistemas escolares modernos, la escuela era un espacio sagrado. Una especie de mundo diferente del mundo normal, un mundo separado por gruesos muros y rejas que lo resguardaban de las influencias del mundo exterior. Todo lo que el alumno traía tendía a ser despreciado y desvalorizado (su lengua, sus costumbres, sus gustos, sus consumos, etc.). Hoy es preciso acercar el mundo de la escuela al mundo de la vida, sin por ello anular la

diferencia. La escuela tiene que seguir jugando, hoy como ayer una especie de papel contracultural, pero para ganar en este juego debe conocer y reconocer el mundo cultural de los alumnos y sus familias. El sociólogo alemán Georg Simmel (2008) aconsejaba a los docentes y maestros "arrojarse a observar para tratar de entender y comprender" el mundo de los alumnos (que no es homogéneo sino tan plural como son los medios en donde éstos provienen y se desarrollan). Su consigna es "que el alumno como sujeto esté en el centro del interés del docente" (pág. 50). La escuela debe evitar tanto la tentación culturalista de desprecio por las culturas populares y no escolares como la tentación populista que considera que todas las formaciones culturales tienen el mismo valor y productividad. Por el contrario, el sociólogo alemán aconsejaba "que se tome como punto de partida el lenguaje que trae el alumno, sus giros discursivos, su articulación sintáctica, su expresión y se desarrolle en el lenguaje más elevado, general, redactable. Éste no debe caer sobre el niño como un ajeno detentador de poder". Siguiendo a Simmel podríamos afirmar que el lenguaje de la escuela y de la calle y la colonia "no deben ser dos mundos separados, porque el nuevo lenguaje debe transformarse en el alumno en carne y sangre y lo hará sólo cuando él sienta su ligazón con su viva carne y sangre. Sobre todo, que no se denoste nunca una palabra dialéctica o cotidiana o un hablar; uno no debe dar a entender al niño que su completa vida espiritual antes y fuera de la escuela es 'falsa'" (pág. 128).

"No abundan los hombres que conozcan a otros tan a fondo como para que sus lecciones sean de alguna utilidad" (Johnson, Samuel, 2010, pág. 112). Por tanto, es responsabilidad del adulto colmar la distancia cultural entre las generaciones, para que no se convierta en una barrera a la comunicación y la pedagogía. Sólo el conocimiento del "mundo del alumno" puede funcionar como puente para la comunicación y el intercambio.

Este conocimiento del otro/estudiante, no sólo desde el punto de vista psicológico individual sino también antropológico y sociológico, es un componente esencial de la cultura del buen docente y debería ocupar un lugar privilegiado en los programas de su formación inicial y permanente.

Referencias bibliográficas

Bauman, Zigmunt (2004), "La confianza desapareció", en *Revista Ñ,* 3 de julio, págs. 16-17.

— (2003), *La modernidad líquida,* México, Fondo de Cultura Económica.

Dubet, F. (2007), "El declive y las mutaciones de la institución", en *Revista de Antropología Social,* vol. 15 (sin mes), Universidad Complutense de Madrid, págs. 39-66.

— (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad,* Barcelona, Gedisa.

Durkheim, Emilio (1938), *L'évolution pédagogique en France*, París, Alcan.

Eco, Umberto (2001), "Quando i figli divorano i padri", en el diario *Repubblica,* 19 de julio de 2001.

Galimberti, Umberto (2007), *L'ospite inquietante. Il nichillismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli.

Johnson, Samuel (2010), *El patriota y otros ensayos*, Madrid, El Buey Mudo.

Simmel, Georg (2008), *Pedagogía escolar*, Barcelona, Gedisa.

Tenti Fanfani, Emilio (2005), *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay,* Buenos Aires, Siglo XXI.

Tenti Fanfani, Emilio y Cora Steinberg (2010), *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*, México, D. F., Siglo XXI.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL NIVEL SECUNDARIO: COMPLEJIDADES Y CONVERGENCIAS[1]

Cristián Bellei Carvacho

La preocupación por las políticas sobre la educación secundaria está de vuelta. Luego de una cierta postergación por parte de las agencias internacionales de cooperación y los gobiernos en términos de las prioridades de políticas, claramente puestas en la educación primaria siguiendo el influjo de la Conferencia Mundial de Educación de Jomtiem en 1990. En efecto, la misma campaña mundial de educación para todos, que ha puesto énfasis en completar la educación primaria y mejorar las oportunidades educacionales de los jóvenes, muestra importantes avances en el acceso y la progresión en el nivel secundario de educación de los estudiantes latinoamericanos en las últimas dos décadas. Sin embargo, esta región aún tiene mucho que avanzar en la educación de jóvenes y adolescentes. Mientras en la mayor parte de los países europeos y los países líderes del Asia Pacífico las tasas de graduación de la educación secundaria completa son iguales o superiores al 90% de la cohorte del grupo de edad, en América Latina se ubican en general entre el 40% y 60%, sin superar el 70% entre los países de mejor situación. Más aún, en términos de los logros de aprendizaje alcanzados por los alumnos latinoamericanos, la situación sigue siendo crítica. De acuerdo con la prueba PISA-2009 de la OCDE, más de un tercio de los alumnos chilenos y mexicanos de 15 años está bajo el nivel de lectura considerado básico, y en países como Perú, Argentina, Colombia y Brasil, al menos la mitad de los estudiantes de 15 años no ha adquirido dicho nivel de desempeño; en ese mismo estudio, los resultados obtenidos por los jóvenes latinoamericanos en Matemática fueron aún más deficientes.

---

[1] *Nota del autor:* documento elaborado por solicitud del IIPE - UNESCO sede regional Buenos Aires. Paulina Ruiz trabajó como asistente en la revisión bibliográfica.

Este trabajo aborda los desafíos para la construcción de políticas hacia la educación secundaria en los países de América Latina, considerando los objetivos tanto de universalización como de mejoramiento de la calidad y la equidad educativas. Para su elaboración se ha revisado literatura especializada, informes de agencias de cooperación internacional y documentación pública referida a casos nacionales. El texto se compone de tres partes. En la primera sección, a partir de un esbozo de caracterización de la educación secundaria en el mundo, se busca comprender por qué este nivel ha resultado tan difícil de ser abordado por las políticas educacionales, no sólo en América Latina, sino en los países de la OCDE. Consideramos estos elementos en el contexto básico para cualquier debate sobre políticas educacionales hacia la educación secundaria. En la segunda sección se analizan las principales tendencias internacionales en políticas educacionales dirigidas a la enseñanza secundaria y se identifican algunos programas que ejemplifican estas tendencias en América Latina. Como se verá, la agenda de políticas se ha complejizado y diversificado enormemente, conforme la primera fase de expansión simple comienza a cerrarse. Finalmente, la tercera sección incluye un estudio de casos sobre Chile: tomando como excusa el importante movimiento estudiantil chileno de 2011 (continuidad de aquél otro de 2006), que ha tenido a los estudiantes secundarios como protagonistas, se analiza la evolución histórica del caso chileno con el doble propósito de comprender la "marea profunda" de dicho movimiento, y ver si y cómo los temas estructurantes del debate sobre políticas de educación secundaria se relacionan con la actual situación y sus proyecciones en ese país. El estudio del caso chileno sirve también para mostrar algunos aspectos de la referida creciente complejidad de las políticas hacia la educación secundaria, por ejemplo, el papel que los estudiantes y otros grupos de interés pueden jugar en las políticas, y el hecho de que los estándares con que las respectivas sociedades evalúan su sistema escolar son cada vez más exigentes.

1. La complejidad de la educación secundaria y la dificultad de las políticas educacionales en este nivel

Comparada con la enseñanza elemental, la educación secundaria ha sido más difícil de intervenir por las políticas educacionales, no sólo en América Latina, sino también en los países de la OCDE. Esto no implica que la educación secundaria no haya experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo, pero sí que éstos han sido más lentos en su evolución y ambivalentes en su significado final. Es importante, por tanto, comenzar por reflexionar acerca de esta complejidad particular de la educación secundaria, que debe ser tenida en cuenta por cualquiera interesado en el diseño y la implementación de políticas educacionales en este nivel.

1.1. Evolución

Comprender la especificidad de la política educativa en el nivel medio exige conocer lo central de su historia. Para ello, esbozaremos las líneas básicas de la evolución de la educación secundaria en Estados Unidos y Europa –los sistemas educacionales que han sido referentes para los países de América Latina– y luego identificaremos algunas de las características que pueden ayudar a explicar por qué la educación secundaria parece ser un objeto tan inasible para las políticas.

En Estados Unidos la educación secundaria se constituyó y expandió comparativamente más temprano que en Europa, comenzando en la década de 1860 en el Noreste y diseminándose hacia el resto del país durante la segunda mitad del siglo XIX. Es decir, siguiendo un patrón similar al de la educación primaria. Las leyes de escolaridad obligatoria y de control del trabajo infantil y adolescente durante la segunda mitad del siglo XIX consolidaron esta expansión. La fuerza motriz original de este esfuerzo de escolarización fue socializadora y política: la integración cultural de una población extremadamente diversa que debía ser integrada al lenguaje y al *ethos* cultural de la sociedad norteamericana. Sólo de manera secundaria y de hecho posterior en el tiempo, vinieron los argumentos acerca del potencial aumento de la productividad de los trabajadores más educados. También influyó la dinámica de

crecimiento del propio sistema educacional, con crecientes masas de egresados de educación primaria intentando prolongar sus estudios y un dinámico nivel postsecundario de *colleges* y universidades ampliando su oferta: la educación creó su propia demanda.

El modelo de educación secundaria norteamericana parecía diseñado desde un comienzo para ser masivo: se trató de una educación de carácter general en lo curricular, gratuita para las familias, no selectiva para los alumnos (de hecho, la educación secundaria no ha tenido exámenes de ingreso ni egreso en Estados Unidos) e institucionalmente controlada y financiada de manera local. Este conjunto de características permitió su masificación desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Aunque la educación secundaria generalista ha sido históricamente criticada en Estados Unidos por su supuesta irrelevancia para las clases medias y bajas más recientemente incorporadas, los movimientos por introducir una educación técnica-profesional nunca tuvieron gran éxito (salvo en que se introdujeron algunos cursos más "prácticos" en la misma secundaria general), porque se la asoció con los reformatorios sociales y porque fue vista como un impedimento para el acceso a la educación superior que también ha sido masiva y generalista en ese país.

Desde los años 70, pero con más intensidad desde los 80, este modelo de educación generalista y no selectiva ha sido agudamente cuestionado por importantes sectores en Estados Unidos, quienes ven en él una de las principales razones de la pérdida de competitividad de la educación escolar norteamericana. Se lo considera demasiado permisivo con los alumnos y académicamente poco exigente, tanto para alumnos como docentes; e incapaz de garantizar un mínimo de competencias intelectuales y conocimientos en sus egresados, por cuanto está basado fuertemente en la elección de cursos por parte de los alumnos, quienes no tendrían incentivos para elegir las asignaturas más demandantes.[2] Ciertamente, las escuelas secundarias norteamericanas utilizan el *tracking* académico

[2] Los estudios "clásicos" sobre esta materia son *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School,* de T. Sizer; y *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace,* de Powell, Farrar y Cohen, respectivamente.

(agrupación por rendimiento) y ofrecen cursos preparatorios para el *college* a los alumnos más avanzados, como una forma de acomodar los intereses de los estudiantes que aspiran a continuar estudios en la educación post-secundaria competitiva. Sin embargo, esto no sería suficiente para garantizar la calidad de la mayoría de los egresados de educación secundaria. Este tipo de críticas es el que está en la base del movimiento de reforma basada en estándares que ha inspirado las principales políticas educacionales en Estados Unidos en las últimas dos décadas, el cual propicia (entre otras) la obligatoriedad de un currículum básico así como la instauración de exámenes de egreso que permitan certificar los conocimientos efectivamente adquiridos por los estudiantes.

La evolución de la educación secundaria en Europa tuvo importantes diferencias con el caso norteamericano. Mientras la educación primaria se instituyó e hizo obligatoria en la mayoría de Europa hacia la segunda mitad del siglo XIX, la educación secundaria lo hizo recién hacia inicios de siglo XX, cuando se extendieron las leyes de escolaridad obligatoria hasta los 16-18 años; sin embargo, si bien el sistema secundario se comienza a expandir lentamente a mediados del siglo XIX, sólo con posterioridad a la segunda guerra mundial se impulsó su democratización, por la vía primero de la masificación del nivel secundario bajo (desde los años 50) y luego secundario superior (desde los años 80). Razones de equidad y demanda social, así como de expansión económica se combinaron en este proceso. Eso sí, en la mayoría de los países europeos se instituyeron sistemas educacionales fuertemente segmentados: un canal académico de formación científica y humanista, con claro carácter preuniversitario, académicamente selectivo para educar a la futura elite que continuaría estudios superiores; y un canal de naturaleza vocacional de formación profesional orientada directamente al mundo del trabajo, con carácter por tanto terminal.

Este modelo ha sido severamente criticado al menos desde los años 60, por cuanto la segmentación académica de ambos canales se corresponde estrechamente con una estratificación social, que deriva desproporcionadamente a los estudiantes de clase baja hacia la educación vocacional, reproduciendo así la estructura de clases de la sociedad. Estas críticas están en la base de un amplio

movimiento (en ningún caso universal) por constituir, al menos en la educación secundaria baja, instituciones más comprensivas, menos segmentadas. Sin embargo, lo cierto es que el modelo de educación secundaria académicamente segmentada y socialmente estratificada ha sido bastante persistente en Europa.

En Francia, por ejemplo, cuya educación fue un importante referente para América Latina, desde mediados del siglo XIX el sistema educacional se expandió creando una estructura segmentada institucional, académica y socialmente, la cual dominó hasta mediados del siglo XX, a pesar de intensos debates e intentos de cambio desde al menos la entre-guerra. Por una parte, estaba el liceo preuniversitario de la clase alta y media alta, con estudios en humanidades y ciencias, con fuerte énfasis académico, y que incluso mantenía sus propias escuelas primarias. El liceo francés, como preparación para la universidad, formaba a una elite y controlaba el acceso a ella través del "bachillerato" (la existencia de un examen formal para el ingreso a la universidad en Francia se remonta a inicios del siglo XIX). Por otra, existía un sistema de escuelas primarias de las clases media y baja, cuyos egresados continuaban en escuelas vocacionales (que incluían ciertamente la preparación para la docencia) o simplemente ingresaban a la capacitación en oficios como aprendices. Fue la extensión en 1959 de la edad de educación obligatoria hasta los 16 años y un impulso por su masificación durante los años 60 lo que derivó gradualmente en la supresión de estos dos canales segmentados; así, la educación secundaria baja (*college*) se distinguió claramente de la primaria y la secundaria alta (*liceo*), siendo cada nivel provisto en instituciones separadas desde mediados de los años 70. Con todo, en el nivel medio superior (cuya universalización se impulsó desde mediados de los años 80) la división entre educación preuniversitaria y vocacional aún persiste.

En Inglaterra, por su parte, aunque la educación primaria universal se introdujo en 1870, la secundaria no fue instituida sino hasta 1944; hasta entonces el sistema se desarrolló con canales paralelos, como en Francia, y con una mínima participación del Estado. A partir de ahí se configuró un sistema de tres ramas, inspirado en la meritocracia, pero socialmente muy desigual. En la cúspide estaban las *grammar schools* (escuelas de gramática), a la que asistían los

alumnos con mejor rendimiento académico y que se orientaban a seguir estudios superiores. Luego, la escuela secundaria moderna, que combinaba estudios humanistas, científicos y vocacionales, destinada a alumnos que se pensaba no continuarían en la universidad; a ella se accedía previa aprobación de un examen y su cumplimiento se certificaba a su vez con un examen final; la secundaria moderna acogía a la gran mayoría de los alumnos del sistema. Finalmente, estaba la escuela secundaria técnica, que proporcionaba formación vocacional a los alumnos menos aventajados, típicamente destinada para quienes no aprobaban el examen de ingreso a la secundaria moderna; era claramente la opción socialmente menos valorada. Desde los años 60, la preocupación por la equidad social y educativa llevó a suprimir el examen de acceso a la secundaria y se creó la "escuela comprensiva", fusionando la secundaria moderna y las escuelas de gramática. Con posterioridad a estas reformas, la preocupación central del debate de políticas educacionales en Inglaterra se trasladó hacia el mejoramiento de la calidad y los dispositivos institucionales para su aseguramiento.

1.2. Estructura

Vista en su sentido más amplio, la historia larga de la educación secundaria en los países de la OCDE muestra que, conforme se fue expandiendo durante el siglo XX, ésta se fue distanciando de su estricto rol de preparatoria para estudios superiores (es decir, selector de elites y derivador temprano al mercado laboral), función que le imprimió su sello predominantemente academicista y moldeó su currículum y su cultura, y se fue acercando en forma paulatina a una función educativa de carácter más general como complemento de la educación primaria, proceso que afectó especialmente a la educación secundaria baja, crecientemente asimilada a la educación básica y generalmente definida como parte de la educación obligatoria. Más que preuniversitaria, esta educación secundaria es hoy post-primaria. Sin embargo, esta transformación no ha borrado su sello de origen, el cual mostró enorme capacidad de permanencia en el nivel de educación secundaria alta, a pesar de su masificación. En efecto, ésta ha sobrellevado su dualidad; por un

lado, organizando y fortaleciendo una orientación curricular hacia el mundo del trabajo (acomodando así su expansión hacia sectores socialmente no privilegiados) que tiene como máxima expresión la creación de un canal segmentado donde la lógica de aprendizaje del oficio está institucionalizada (incluso en la empresa, como en el modelo dual). Por otro, conservando una educación secundaria más general científica y humanista, orientada a la universidad pero también (aunque más difusamente) a los empleos del sector servicios. Adicionalmente, las elites, en todo este proceso, se han tendido a refugiar en instituciones privadas pagadas y de eminente carácter preuniversitario.

Ahora bien, por debajo de este movimiento general, lo cierto es que una característica importante de la educación secundaria ha sido la gran diversidad estructural e institucional con que se ha organizado entre países e incluso al interior de estos. Así, mientras en algunos países existe una educación primaria "extendida", sin diferenciación con la secundaria baja, en otros la educación secundaria baja está diferenciada de la primaria; pero incluso en estos casos, la secundaria baja puede ser de carácter general, sin especialización, o bien segmentada, con un grupo de estudiantes canalizados tempranamente hacia la formación vocacional profesional. A su vez, en el subciclo de educación secundaria alta, mientras algunos países poseen un modelo de enseñanza general, con cierta especialización al interior de las mismas instituciones, otros la organizan de forma segmentada en instituciones generales y vocacionales, orientadas a la universidad y al trabajo respectivamente. En efecto, dependiendo entre otros del modelo estructural de que se trate, la extensión de la educación secundaria también varía enormemente entre los países, con un rango que va desde los cuatro a los ocho años, con una extensión típica de seis.

Con todo, *grosso modo*, el modelo más recurrente consiste en un sistema escolar con una estructura de tres ciclos, donde los dos primeros (primaria y secundaria baja) ofrecen formación común de carácter general y el tercero (secundaria alta), formación diferenciada en instituciones especializadas y por tanto separadas. Las excepciones a esta configuración tienden a seguir el modelo alemán de educación secundaria baja diferenciada o el modelo norteamericano

con secundaria baja y alta indiferenciada. De cierta forma, es posible afirmar que a nivel de las instituciones de educación secundaria éstas se ubican en un continuo que va desde la formación académica-general hasta la enseñanza vocacional-técnica, pasando por un tipo de educación polivalente o mixta. Es importante notar que incluso al interior de los países existe esta diversidad institucional (es decir, coexisten establecimientos con diversidad de modelos y estructuras curriculaes); más aún, en muchos sistemas formalmente de educación "común" se practican formas de *tracking* de los estudiantes al interior de los mismos establecimientos, ya sea por cursos o basado en un currículum electivo, pero académicamente jerarquizado. Como se ve, el esfuerzo porque la educación secundaria cumpla un rol de "bisagra" entre las funciones de socialización (común para todos) y de selección (inevitablemente diversificada y jerarquizada), está en la base de buena parte de su diversidad estructural e institucional.

1.3. Especificidades

Finalmente, no son sólo razones de inercia histórica e institucional las que hacen más dificultosas las políticas públicas dirigidas hacia la educación secundaria; ella posee características particulares que de uno u otro modo afectan los intentos planificados por introducir cambios significativos en su interior. Esquemáticamente: la educación secundaria –como ningún otro nivel educativo– está tensionada por intentar compatibilizar principios que se contraponen, intentando ser meritocrática y compensatoria, terminal y preparatoria, socializadora y selectiva, sensible a los intereses de los jóvenes y la sociedad. A continuación se analizan algunas de sus más importantes características y, para mayor claridad, se las presenta como contraste con la educación primaria.

En primer lugar, como ha quedado claro de la revisión anterior, la educación secundaria es hija de una tradición de segmentación y selección educativa, orientada al rendimiento y la competencia entre estudiantes; por tanto, sin una intrínseca vocación de masificación. Esta "tradición", que ha sido en verdad la función de filtro de la educación secundaria, no se compatibiliza fácilmente con

la lógica más contemporánea de concebir la educación como un derecho universal de los propios niños y jóvenes. En claro contraste con la educación primaria, la secundaria ha sido mucho menos permeable al discurso democratizante de los derechos, entre otras razones porque éste ha sido visto como contrapuesto (o al menos como una amenaza) a la pretensión de conservar o alcanzar estándares de calidad elevados en la educación.

Además, la educación secundaria está presionada por la heterogeneidad, tanto de su oferta curricular como de sus propios alumnos. El hecho básico de que los estudiantes adolescentes ya tengan un pasado escolar, un historial, los posiciona diferencialmente ante la propia educación; pero más decisivo aún, la diversidad de futuros educativo-laborales se transforma en un factor preponderante de diferenciación de programas y métodos educativos entre e intra instituciones. Esta tendencia hacia la heterogeneidad de tratamientos ha estado en permanente colisión con la búsqueda de mayores niveles de equidad educativa, exigencia históricamente más tardía para los establecimientos de educación secundaria.

En tercer lugar, sus "clientes" están fuera del sistema escolar y son, por ello, mucho más autónomos e institucionalmente lejanos. Por un lado, la educación post-secundaria crecientemente diversificada y desconectada del sistema escolar (desde que institucionalmente se le quitó la tuición que inicialmente tuvo sobre el liceo); por otro, el mundo del trabajo, fuertemente segmentado, diverso y cada vez más rápidamente cambiante. Esta relativa distancia de la educación secundaria con su campo receptor, el cual a su vez tiene requerimientos múltiples y frecuentemente contrapuestos, hace enormemente difícil generar una oferta educacional capaz de satisfacer simultáneamente esas demandas. Así, la educación secundaria acumula un siglo de ser considerada por estos sectores como "anacrónica".

En cuarto término, las instituciones de educación secundaria tienden a ser más grandes y complejas porque requieren organizar un currículum más diverso y especializado; las autoridades educacionales necesitan concentrar recursos en menos establecimientos para satisfacer los requerimientos curriculares de la enseñanza secundaria. Este hecho hace que la base geográfi-

ca de la que provienen los alumnos sea también mayor y más diversa que en el caso de las escuelas primarias, por lo cual la base comunitaria tiende a estar debilitada en las instituciones de educación secundaria. Adicionalmente, basarse en educadores especializados hace que las culturas profesionales y académicas del campo de origen se cuelen a través de los docentes, muchos de los cuales tienden a sentirse más cercanos a los científicos de profesión, los literatos, o los técnicos del oficio, que a los colegas docentes con quienes comparten alumnos, pero no disciplinas. El conjunto de estos elementos hace que sea más difícil constituir las instituciones de educación secundaria como "comunidades de aprendizaje", con sentido de pertenencia y alto compromiso afectivo y social entre sus miembros, cualidades que han sido asociadas con una mayor efectividad educacional. Ciertamente, todo esto hace también más compleja la gestión institucional de estos establecimientos.

En quinto lugar, especialmente desde la década de los años 60 en adelante, los jóvenes y más recientemente los adolescentes han producido una "cultura juvenil" propia, distinguible y en muchos aspectos opuesta a la del mundo adulto y particularmente a la de la escuela. Los jóvenes comienzan a desarrollar diversidad de intereses, manifestar distintas motivaciones y vocaciones, cultivar prácticas y lenguajes diferenciados. Todo esto ha puesto enorme presión a la institución escolar y ha significado un desafío pedagógico gigantesco para los docentes, especialmente en términos de poner en juego una mayor diversidad de métodos de enseñanza, capaces de motivar y convocar a un público no siempre predispuesto. La comunicación intergeneracional que la educación supone, se ha vuelto cada vez más difícil de lograr para los educadores.

Finalmente, la población estudiantil de la secundaria tiene oportunidades "reales" (es decir, viables y socialmente consideradas legítimas) más allá de la asistencia a la educación formal: entrar al mundo del trabajo, conformar una familia, compartir con el grupo de pares, etc. Todas ellas ejercen un polo de atracción permanente y creciente en el tiempo, que compite con la educación. Para una proporción importante de jóvenes, especialmente los menos persuadidos por la cultura escolar o con trayectorias educacionales

más dificultosas, continuar asumiendo este costo de oportunidad que la apuesta educacional exige se les presenta como un alto precio. La pregunta acerca de "¿por qué sigo aquí?" resuena en muchos estudiantes interfiriendo en sus procesos de escolarización, poniendo una dificultad adicional (crecientemente la más importante) a las políticas de aumento de cobertura y retención escolar en el nivel secundario.

2. Principales tendencias internacionales en políticas para la educación secundaria

A pesar de la heterogeneidad que caracteriza la evolución y la situación actual del nivel de educación secundaria en el mundo, es posible identificar ciertas convergencias que han ido emergiendo a nivel de las políticas educacionales; en esta sección se identificará y explicará brevemente los lineamientos de política actualmente dominantes para el nivel de educación secundaria, especialmente en los países de mayor desarrollo relativo, y se proveerá de algunos ejemplos de este tipo de políticas implementadas en países de América Latina. Ciertamente, el listado no conforma el programa de reformas completo de ningún país en particular, pero señala los componentes que han sido prioritarios en varias de ellas o que constituyen consensos relativamente extendidos en el campo experto sobre la materia.

2.1. Definición y objetivos

La transformación más importante de las últimas décadas ha consistido en un cambio de definición respecto de la educación secundaria: ahora se la ve como parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio. Esta redefinición tiene directas repercusiones regulativas y políticas. La educación secundaria debiera comenzar a considerarse como un derecho de los jóvenes, lo que implica incorporarla en las leyes de escolaridad obligatoria; la nueva perspectiva implica un compromiso por universalizar el acceso a la educación secundaria. Siguiendo la tendencia internacional,

los países latinoamericanos han ido extendiendo la educación obligatoria para cubrir al menos el ciclo de secundaria baja; no obstante, en el caso de Chile, en 2003 se incluyó la educación secundaria completa como parte de la escolaridad obligatoria y se extendió el derecho a completar este nivel de educación hasta los jóvenes de 21 años. Por cierto, la extensión de la escolarización obligatoria también puede verse como una forma de quitar presión al mercado laboral que tiene problemas crónicos para insertar a los jóvenes.

También los objetivos fundamentales de la educación secundaria están siendo modificados en consecuencia, en el sentido de poner énfasis en el continuo de "educación a lo largo de la vida". Es decir, desarrollar las habilidades básicas a un nivel superior que permita continuar aprendiendo con mayor autonomía; dar mayor cabida a los intereses, motivaciones y talentos individuales de los estudiantes que conforman ahora una población mucho más diversa que en el pasado; y reforzar los aspectos de socialización e integración cultural, que han re-emergido como críticos para las complejas sociedades multiculturales contemporáneas. Así, por ejemplo, temáticas hasta hace poco olvidadas, como la educación para la ciudadanía han comenzado a abordarse en las reformas curriculares de varios países del Caribe, Colombia y Chile. En definitiva, la redefinición de la educación secundaria no resuelve la clásica tensión entre preparar para el trabajo o para la continuación de estudios, sino que reconoce ambos como destinos altamente probables ya sea en forma inmediata o diferida para el conjunto de los alumnos.

2.2. Estructura y organización

Como fue mencionado en la sección anterior, existe una clara tendencia hacia suavizar o postergar la canalización segmentada de estudiantes según habilidad o desempeño escolar, y enfatizar en cambio un currículum "común", tendencia esta última que se da incluso entre quienes mantienen el canal de formación técnico-profesional. Aquí confluyen históricas posturas de política educacional favorables a la equidad educativa, con una re-lectura de las demandas del mercado laboral en términos de converger con la educación

general en torno a la importancia de las habilidades de comunicación, pensamiento lógico y otras habilidades sociales denominadas como "habilidades blandas". Esta noción a favor de una formación común generalista extendida se ha visto recientemente respaldada por los análisis realizados por la OCDE de los resultados de la prueba internacional PISA que apuntarían en la misma dirección: los sistemas que retardan la segmentación tienden a ser más efectivos y equitativos.

En términos organizacionales, se puede detectar un doble movimiento hacia la descentralización institucional, relevando las funciones del nivel intermedio de administración de la educación pública e incluso delegando mayores atribuciones a las propias instituciones escolares (esta tendencia también incluye el uso parcial de algunos mecanismos de tipo "mercado", como la privatización en la provisión de servicios, la elección por parte de las familias y alumnos, y la promoción de la competencia entre establecimientos); combinada con una centralización que otorga mayor autoridad al Estado especialmente en materia curricular y de evaluación externa, incluso en países donde el Estado no había tenido un rol en ese sentido. Se ha propiciado que el establecimiento de mecanismos sofisticados de rendición de cuentas, deseablemente basadas en el desempeño de los establecimientos, pueda ser la herramienta clave para conciliar ambas tendencias contrapuestas. Con todo, existe una clara tensión entre políticas con una orientación hacia la innovación y la eficiencia, *versus* una orientación hacia la equidad y el resguardo de intereses colectivos (incluidos la competitividad), detrás de la pugna por descentralización-centralización de la educación secundaria.

Implementar exitosamente esta agenda de políticas de nuevo signo obliga a los ministerios de educación a reestructurar sus tradicionales burocracias, postergando o delegando las funciones de administración y provisión directa del servicio educacional. Se precisa, en cambio, desarrollar capacidades de evaluación de instituciones y de alumnos, de diseño de programas innovadores, de monitoreo de establecimientos educacionales y estructuras intermedias de gestión, de conducción estratégica del sistema y sus actores, y de diseño curricular. Se trata por cierto de un cambio mayor que es parte del proceso más general de transformación del

rol de los Estados nacionales y la burocracia pública. La naturaleza atomizada y masiva del sistema educacional impone sin embargo una dificultad adicional a las capacidades de gestión institucional de los gobiernos: cada vez es más claro que, si la descentralización en educación tiene el potencial de mejorar la calidad de los sistemas educacionales, éste no se logrará prescindiendo de un centro fuerte y competente.

2.3. Acceso, progreso, retención y reinserción

La definición de la educación secundaria como derecho universal y como parte de la formación fundamental, ha reforzado su proceso de masificación, lo cual implica abordar los problemas de acceso, progreso y retención, es decir, los aspectos básicos del proceso de escolarización. En términos de acceso, la tendencia dominante es ofrecer un servicio universal, gratuito y no selectivo de educación secundaria, eliminando los exámenes de admisión. Este criterio general debe ser matizado, especialmente en el nivel de educación secundaria alta, en donde es relevante el uso de diversos medios para "canalizar" los flujos de estudiantes hacia los polos general/vocacional, principalmente basados en el rendimiento previo y la consejería. Ofrecer una mayor diversidad de opciones en la secundaria alta, incluyendo cursos vocacionales para los alumnos menos académicamente orientados, es visto como un elemento clave para aumentar la retención en este nivel de enseñanza.

En este mismo sentido, como parte de la eliminación de los dispositivos de selectividad académica, el uso de la repetición de grado como medio de control de calidad o refuerzo pedagógico es crecientemente eliminado o reducido significativamente, atendiendo a la evidencia acumulada acerca de su poca eficacia educativa y su demostrado efecto de aumentar las probabilidades de abandono escolar. A cambio, se pone énfasis en la necesidad de renovar los métodos de enseñanza, abandonando la pedagogía tradicional de cátedra que caracterizó a la educación secundaria pre-universitaria.

Una alternativa que han seguido algunos países latinoamericanos, especialmente en zonas rurales (México, por ejemplo) o países con menores recursos económicos (el caso de Honduras), ha sido

crear programas de educación no formal o programas no presenciales de educación secundaria. Ciertamente, la experiencia más conocida y exitosa en este sentido ha sido la Telesecundaria en México, que funciona desde 1968 y ha sido clave en la expansión de la secundaria en las últimas dos décadas, aunque este programa posee también una fase presencial de estudios basada en docentes no especialistas. Otros países han buscado replicar pero sin igual éxito este modelo mexicano. La expansión de la educación formal en las zonas rurales y en los sectores más pobres de América Latina sigue encontrando en el trabajo infanto-juvenil un escollo difícil de superar; una experiencia interesante de combate al trabajo infantil desde una perspectiva educativa ha sido *Primero Aprendo*, promovida por PREAL en Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y República Dominicana. Esta experiencia muestra que, contrario a lo que la opinión intuitiva indica, cambiar el trabajo por la escuela es mucho más que un asunto de costo monetario de oportunidad, porque también requiere modificaciones culturales, estructurales y pedagógicas en el sistema escolar. Otro aspecto crítico de estas experiencias es que, en el nivel más elevado del ciclo escolar secundario, buscar fórmulas organizacionales y curriculares para hacer compatible la educación y el trabajo es muchas veces la opción políticamente más viable y potencialmente más eficaz.

Finalmente, diversos fenómenos se han concertado para hacer resurgir la deserción escolar como problema de políticas educacionales, incluso en países con sistemas escolares altamente desarrollados. La extensión de la escolaridad obligatoria cambia la vara de medida y hace más exigente el criterio de evaluación de los sistemas escolares, lo cual convierte en un problema lo que antes era simplemente una característica; éste el caso del abandono escolar de alumnos con menos talento académico, que han enfrentado mayores dificultades en su proceso de escolarización, o que han debido enfrentar problemas económicos y se han incorporado tempranamente al trabajo. Pero el abandono escolar también ha resurgido asociado a los problemas de conducta y convivencia escolar que algunos jóvenes experimentan en sus establecimientos; en ciertos casos, estos problemas se asocian con la presencia de adicciones y otras dificultades

psicosociales que afectan a algunos jóvenes. Por último, la escolarización de poblaciones inmigrantes y minorías étnicas, quienes muchas veces enfrentan no sólo la marginalidad social sino lingüística, también ha contribuido a acrecentar el problema de la deserción escolar. Los programas de combate a la deserción escolar han combinado el uso de herramientas tradicionales, como las becas y la formación ligada al trabajo, con otras como el reforzamiento pedagógico focalizado, la atención psicológica y los programas sociales intersectoriales.

En América Latina varios países –como Chile, México, Brasil y Argentina– han implementado programas de becas para la asistencia a la educación secundaria, condicionadas a la asistencia regular a clases, para estudiantes de sectores pobres, con riesgo de deserción o alta incidencia del trabajo infanto-juvenil. El programa brasileño *Bolsa Escola* –con programas masivos de becas también en la educación primaria– es el que ha mostrado los resultados más significativos y sostenidos en la región. Otros programas han puesto énfasis en la reinserción de jóvenes desertores, bajo el concepto de dar una segunda oportunidad más accesible a jóvenes que hayan abandonado sus estudios, por la vía de relajar algunos de los componentes más rígidos de la educación tradicional que pueden dificultar la reinserción, como las evaluaciones, las exigencias de asistencia, la organización en grados e incluso el currículo considerado obligatorio; un ejemplo en este sentido ha sido la experiencia de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, iniciada en 2004, en el marco de una campaña de mayor de combate a la deserción escolar. Finalmente, ha habido algunos programas que combinan diferentes estrategias (becas, mejoramiento escolar, apoyo psicosocial, etc.) como forma de abordar el problema de la deserción escolar en sectores más pobres, como el *Plan Social Educativo* (1993) y el *Programa de Acciones Compensatorias en Educación* en Argentina y el *Liceo Para Todos* en Chile (2001), que constituyeron la inauguración de políticas educacionales compensatorias en el nivel medio en estos países.

2.4. Currículum, evaluación y "aseguramiento de la calidad"

El cambio curricular se ha vuelto nuevamente relevante. Aunque la reforma del currículum como herramienta de política educativa había caído en cierto descrédito, por su baja eficacia contrastada con su alta demanda de recursos organizacionales y políticos para ser llevada a cabo, la nueva centralidad del conocimiento en la sociedad, el rápido cambio tecnológico y los acelerados procesos sociales de transformación sociocultural, la han repuesto en la cúspide de las prioridades políticas. Los países están generalizadamente enfrentando el desafío educacional impuesto por estos complejos cambios en el entorno, sin embargo, no es posible afirmar que haya una respuesta consensual a estos requerimientos, sino más bien orientaciones diversas y en alguna medida contrapuestas.

Esquemáticamente, una opción ha sido la de expandir el currículum de la educación secundaria para dar cabida a las "nuevas temáticas" como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el desarrollo de la ciudadanía, la promoción de habilidades para una vida saludable, el desarrollo sostenible, y la generación de capacidades de emprendimiento, por nombrar las más recurridas. También, son parte de esta tendencia las iniciativas destinadas a desarrollar intereses y motivaciones culturales de los jóvenes en el espacio escolar (como se ha estado realizando en Argentina, Chile y Uruguay desde los años 90), bajo la forma de talleres artístico-culturales. Además de exacerbar el problema endémico del currículum de la educación secundaria caracterizado por la gran atomización y exceso de contenidos, esta perspectiva de políticas también choca con la cultura tradicional de los establecimientos educacionales, especialmente en lo referido a la identidad profesional de los docentes: ¿quién debiera enseñar estas nuevas "materias"?

La otra opción de políticas educacionales referidas al currículum ha tenido el signo precisamente opuesto: volver a lo básico, garantizar lo fundamental. A partir del diagnóstico de que la educación ha dejado de ser académicamente exigente con los alumnos y que ha habido un exceso de nuevas demandas a la educación, todo lo cual ha hecho que los estudiantes egresen sin

haber adquirido los conocimientos y habilidades fundacionales (comunicación, razonamiento lógico matemático, conocimientos científicos, etc.), se propone implementar sistemas de *accountability* (rendición de cuentas) basados en pruebas estandarizadas a los estudiantes y luego la aplicación de consecuencias (sanciones y/o incentivos) sobre los establecimientos y los docentes, de acuerdo con el desempeño demostrado por sus alumnos; también se propone que las consecuencias alcancen a los estudiantes, por ejemplo, condicionando la obtención del diploma de educación secundaria a la aprobación de exámenes de egreso. En este caso, es alrededor de las exigencias del test que se establece el currículum a privilegiar en las instituciones. Ciertamente, esta postura encuentra dificultades para incorporar las nuevas temáticas y desarrollar las nuevas habilidades transversales antes mencionadas. Sin embargo, esta "reforma basada en estándares" no es completamente ajena a la tradición de la educación secundaria de muchos países, al menos en cuanto a que poseen una larga tradición de evaluación para la certificación del grado.

El uso de test estandarizados como dispositivo de control de la calidad y promoción de la reforma educacional ha recibido un impulso adicional proveniente de la creciente relevancia que las pruebas de comparación internacional (especialmente TIMSS y PISA) han adquirido en el campo de las políticas educacionales. Estas pruebas no sólo han modelado las evaluaciones nacionales, cuyo uso se ha expandido en los últimos años, sino que han tenido un rol catalizador de las propias reformas educacionales (a partir de los *ranking* de logro de los países) y orientador de los cambios curriculares. Así, por ejemplo, la definición de "alfabetización" de PISA ha comenzado a ser asumida (al menos discursivamente) como el nuevo estándar de alfabetización para el siglo XXI por diversos países y organismos internacionales. Por cierto, aunque mucho más sofisticadas que en el pasado, estas pruebas no miden muchas de las habilidades y competencias consideradas claves para el ciudadano y trabajador contemporáneo, por lo cual no han estado exentas de crítica dado el rol de parámetro evaluativo de la calidad de los sistemas educacionales nacionales que se les ha ido asignando.

A todo lo anterior hay que agregar el diseño de sistemas de "aseguramiento de la calidad" de la educación. Aunque en muchos casos se trata de la resignificación de componentes que tradicionalmente han existido en el sistema educacional (como la inspección, la evaluación y la supervisión escolar), éstos son organizados ahora con una lógica diferente. Se trata de implementar mecanismos externos sistemáticos de evaluación y supervisión educacional, que pueden combinar el uso de test y la inspección *in situ* de los establecimientos, destinados a monitorear la calidad de la educación y producir orientaciones para el mejoramiento escolar, generalmente bajo la forma de informes evaluativos. Dichos informes deben ser traducidos en planes de mejoramiento educacional, con plazos y metas establecidos, en función de los cuales los gobiernos nacionales o locales generalmente distribuyen recursos para facilitar su implementación. Finalmente, estos planes de mejoramiento pueden constituirse en virtuales "contratos por desempeño" entre la autoridad nacional y local, o entre las autoridades y los directivos y docentes de los establecimientos; así, el logro de las metas derivará en beneficios adicionales, en tanto su no cumplimiento, en la aplicación de medidas correctivas y eventualmente sanciones. Por supuesto, la reforma basada en estándares antes referida puede ser vista como la versión más simplificada de estos nuevos sistemas de aseguramiento de la calidad.

2.5. Mejoramiento de la calidad

La insatisfacción con la calidad de la escuela secundaria es generalizada y ha sido persistente en el tiempo, incluso en países que rinden bien en las pruebas internacionales y son considerados por otros como referentes o poseen sistemas bien establecidos y de sólida tradición. Las críticas, eso sí, vienen de diferentes trincheras y ponen, como se ha dicho, énfasis diversos: unos porque perdió el foco en lo central y ha relajado sus estándares, otros por su carácter academicista y su énfasis en la memorización de conocimientos atrasados, porque no prepara en las nuevas habilidades blandas y el pensamiento creativo, o finalmente porque es inadecuada para los estudiantes de clases bajas recientemente incorporados. Las

propuestas y experiencias para abordar el cambio interno de la educación secundaria abundan, aunque, a pesar de la radicalidad de las críticas, no ha emergido un modelo de reemplazo sino ajustes a las instituciones y prácticas tradicionales.

La promoción del cambio pedagógico se ha propuesto integrar no sólo nuevas formas de enseñar, sino nuevos recursos para el aprendizaje y nuevos escenarios para la enseñanza-aprendizaje. Se busca reemplazar la forma tradicional basada en la clase magistral de "tiza y pizarra", por metodologías más dinámicas desde la perspectiva de los alumnos, que incluyen la enseñanza por proyectos desarrollados por los estudiantes, el trabajo en grupos, la preparación de presentaciones y el desarrollo de experimentos por los alumnos, el uso de medios audiovisuales, y la introducción de diferentes tecnologías de información y comunicación como computadoras, dispositivos personales portátiles e Internet. Ciertamente, es la introducción de la informática educativa el cambio que mejor sintetiza esta nueva tendencia: se trata de un nuevo recurso, que permite mayor protagonismo al alumno, que rompe las barreras de la sala de clases (literalmente: el "laboratorio de computación" se ha masificado) y que se convierte –especialmente mediante Internet– en una fuente alternativa de conocimientos, más allá del docente y la tradicional biblioteca. El programa *Enlaces* que opera en Chile desde inicios de los años 90 es una de las experiencias pioneras y más significativas en este campo. Visto en perspectiva, se trata de la recuperación en el contexto contemporáneo de una vieja pero siempre subordinada orientación hacia la enseñanza "activa" que ha inspirado la crítica y la reforma educativa al menos desde inicios del siglo XX. Las evaluaciones disponibles acerca de la efectividad educacional de la introducción de estas nuevas tecnologías –como las computadoras– muestra consistentemente la centralidad del docente como factor mediador y la relevancia de contar con diseños pedagógicamente bien organizados, desacreditando así las creencias optimistas acerca de la automaticidad de la innovación tecnológica en educación.

Las políticas de mejoramiento de la calidad también han ensayado alternativas más institucionales de abordar el problema del

cambio educacional, al menos en dos direcciones. Inspirados primordialmente por la preocupación por la equidad socioeducativa, se han implementado distintos tipos de programas compensatorios para apoyar a establecimientos que educan a poblaciones más vulnerables. Usualmente basados en fórmulas de financiamiento adicional focalizado, han dado origen a variados programas de apoyo y mejoramiento educacional que intentan responder especializadamente a los desafíos de estos sectores, ofreciendo recursos de aprendizaje, apoyo pedagógico y social (los programas *Oportunidades* en México, *PACE* en Argentina y *Liceo para Todos* en Chile, son ejemplos de este tipo de políticas en la región). Estos programas han obtenido un éxito parcial: algunos resultados prometedores, pero altamente heterogéneos, limitados en cobertura e impacto, sin poder "cerrar la brecha" entre los más pobres y el estudiante promedio. En otro sentido, motivados principalmente por la baja calidad de la educación pública, se ha promovido la creación de establecimientos secundarios especializados, con proyectos educativos "con identidad propia" que buscan responder a una demanda por mayor diversidad e innovación en el sistema público. Ejemplos de esta tendencia son las *magnet schools* en USA, las escuelas de formación artística, los establecimientos de educación tecnológica, escuelas bilingües y establecimientos de excelencia destinados a alumnos con talento académico. Muchas de estas instituciones buscan además atraer o retener en el sistema de educación pública a grupos socioeconómicamente más acomodados, que tienden en mayor medida a emigrar al sector privado especialmente en el nivel secundario.

Finalmente, ciertas características básicas de las escuelas secundarias, altamente estructurantes de la vida escolar de los alumnos y docentes, han comenzado a ser puestas en cuestión y en algunos casos modificadas. Así, por ejemplo, en algunos países como Uruguay y Chile se ha extendido el tiempo escolar, ya sea alargando la jornada diaria, creando oportunidades complementarias de trabajo extraescolar (incluyendo los fines de semana y el verano), o extendiendo el calendario escolar. Otro ejemplo, ligado a las reformas curriculares (como el caso de Paraguay), ha sido intentar superar la alta atomización del currículum-horario escolar

de la escuela secundaria, promoviendo la realización de proyectos interdisciplinarios o la disminución de la cantidad de asignaturas que los alumnos deben cursar simultáneamente. Un último ejemplo, de enorme relevancia para la escuela secundaria, es la creciente preocupación por el tamaño de las instituciones educativas, el cual se ha asociado a la "impersonalidad" del trato docente-alumnos y a la emergencia de problemas disciplinarios. En este sentido, se están ensayando fórmulas para hacer más "comunitaria" la experiencia educacional de los adolescentes y jóvenes; por ejemplo, la creación de "escuelas dentro de la escuela" (grupos de alumnos que comparten una sub-organización formal de su experiencia escolar), la conformación de grupos de interés y comunidades de aprendizaje entre los alumnos, la presencia de docentes a cargo de monitorear personalmente a algunos alumnos en términos de su desarrollo y desempeño académico, la instalación de sistemas de tutorías entre estudiantes, y el ya mencionado énfasis en la consejería educacional para abordar tempranamente las necesidades psicológicas y vocacionales de los alumnos.

2.6. Docentes

La introducción de cambios en los métodos de enseñanza, núcleo duro del mejoramiento de la calidad, pasa por la formación en servicio de los docentes. El modelo clásico basado en la asistencia a postgrados, cursos o conferencias dictados por académicos universitarios se encuentra en entredicho, porque no ha demostrado ser efectivo para que los docentes adquieran las nuevas prácticas, y no sólo más conceptos. En cambio, han emergido formas alternativas de desarrollo profesional docente. El elemento nuclear es trasladar el *locus* del trabajo formativo hacia el establecimiento educacional, centrando la discusión profesional y la capacitación alrededor de las demandas reales del trabajo del aula; estos componentes han estado presentes en las reformas secundarias de países como Uruguay y Chile. Así, por ejemplo, se desarrollan programas de asesoría *in situ* a los docentes que incluyen el modelamiento de las nuevas prácticas pedagógicas y la consejería directa (que llega incluso al trabajo del aula); otras metodologías

se basan más fuertemente en el trabajo colectivo de los propios docentes, asumiendo la modalidad de talleres profesionales, muchas veces también asesorados por expertos externos; finalmente, se han diseñado programas de mejoramiento más estructurados, generalmente alrededor de la adopción de una metodología concreta en un área curricular específica que se implementan en la escuela bajo la forma de un servicio de consultoría. Ciertamente, estas iniciativas incluyen colaboraciones con la universidad, pero otras son desarrolladas por fundaciones y empresas, muchas veces asociadas con la comercialización de materiales didácticos.

La formación en servicio, a su turno, encuentra su limitación estructural en la composición del cuerpo profesional docente y en la formación inicial que éste haya recibido, aspectos que las políticas también han comenzado a abordar. El primer desafío es cómo hacer atractiva la docencia para jóvenes talentosos y cómo retenerlos en el sistema escolar una vez graduados. En esta materia las políticas más promisorias consisten en la elevación del estatus social de los profesores por la vía de establecer carreras profesionales que reconozcan los diferentes estadios de desarrollo profesional docente, y los combinen con exigencias y oportunidades acordes, compensados con salarios competitivos, al menos en comparación con los profesionales del sector público. Adicionalmente, se ha demostrado que los salarios iniciales y las condiciones laborales en general (por ejemplo, el número de alumnos y la cantidad de horas de clases) son factores claves para atraer y retener a jóvenes talentosos en la docencia. La insatisfacción con la calidad del cuerpo docente actual y los problemas de escasez de docentes especializados en algunas áreas (por ejemplo, en matemática y ciencias), han llevado a algunos a promover la incorporación a la docencia de profesionales de otras áreas, abriendo rutas alternativas hacia el magisterio (en USA, el programa más conocido es *Teach For America,* que ha comenzado a expandirse hacia varios países incluyendo Chile, Colombia, Argentina, México, Perú y Brasil); sin embargo, los resultados no han sido hasta aquí lo promisorio que se precisa para considerarla seriamente una alternativa a las políticas más tradicionales de formación y reclutamiento de docentes.

Por último, el desafío complementario es cómo formar adecuadamente a los docentes. En secundaria, la cuestión crítica es la combinación de conocimiento disciplinario y habilidades pedagógicas, dado que su carácter curricularmente especializado atrae a personas de vocaciones y habilidades diferentes frecuentemente orientadas más por la disciplina que por la enseñanza, tanto para ser docentes de secundaria como en las escuelas de formación de docentes. La tendencia general ha sido trasladar la formación inicial docente al ámbito universitario, siendo el modelo de formación concurrente (es decir, formación pedagógica y disciplinaria simultáneas) el predominante para docentes de educación secundaria baja y el modelo de formación consecutiva (es decir, formación pedagógica posterior a la formación disciplinaria) el dominante para el caso de los docentes de secundaria alta. Con todo, el ámbito de la formación inicial docente sigue siendo otro de aquellos con mayor heterogeneidad entre países y al interior de éstos, tanto en el tipo de institución, como en la duración y modelo de formación. Además, las instituciones formadoras tienden a reclamar para sí un importante espacio de autonomía. Todo esto ha hecho que algunos países también estén ensayando este nivel de sistemas de "aseguramiento de la calidad" basados en evaluaciones de desempeño y la certificación de los programas de formación docente; sin embargo, la evidencia muestra que los mejores sistemas de formación docente tienden a ser altamente regulados en su oferta (instituciones autorizadas, cupos, currículum) y a funcionar en cercana coordinación y cooperación con las autoridades públicas de los sistemas escolares, como son los casos de Finlandia en Europa y Cuba en América Latina; en ambos casos, además, se trata de países en los cuales el ejercicio de la profesión docente se encuentra también muy regulado y goza de un estatus social comparativamente superior al que comúnmente tiene la docencia escolar en América Latina.

2.7. Educación "para el trabajo"

La masificación de la educación secundaria puso en el centro de la agenda la formación para el trabajo que ella proporciona, institucionalmente canalizada a través de la modalidad vocacional de

formación técnica. Aunque en algunos sistemas europeos el canal de formación profesional gozó de un buen y temprano desarrollo, lo cierto es que en la mayoría de los países este tipo de educación ha sido considerada la opción de segunda para los alumnos de bajo desempeño académico y las clases bajas. Las políticas educacionales orientadas a fortalecer la educación vocacional intentan, por tanto, primeramente elevar su estatus, mejorar la percepción social y de los alumnos respecto de ella. Central en ese empeño ha sido su creciente postergación hacia el nivel de secundaria alta y los esfuerzos por integrarla mejor con sus correlatos naturales de educación post-secundaria, de forma que deje de ser vista como una modalidad terminal y también se la conciba como parte de la educación a lo largo de la vida.

El cambio curricular ha buscado diversificar este tipo de formación, orientándola hacia familias ocupacionales más amplias que un único puesto de trabajo, poniendo énfasis en las competencias que aumentan la empleabilidad general de los egresados, más que en la capacitación en habilidades restringidas al desempeño de un oficio específico. Así, por ejemplo, se trata de formar en habilidades y competencias transversales, como las capacidades de comunicación y trabajo en equipo, organizando la enseñanza en forma modular que permita diseñar trayectorias de formación, incluso más allá de la secundaria. Interesantemente, algunas de estas tendencias se han introducido en la educación secundaria general y no pocos avisoran una convergencia de los currículum de estas dos modalidades de educación: dado que una proporción significativa (si no mayoritaria) de egresados de la secundaria general irán en verdad al mundo del trabajo, se ensayan fórmulas para aumentar su empleabilidad, enfatizando las habilidades blandas, la incorporación al uso de las nuevas tecnologías y las experiencias prácticas de emprendimiento. Visto en perspectiva, la convergencia entre la educación secundaria general y vocacional refleja el anacronismo de la separación entre conocimientos teóricos (saber, pensar) y habilidades prácticas (hacer, ejecutar), y aboga por un enfoque más comprensivo de las capacidades humanas de acción competente.

Complementariamente, se ha vuelto relevante el desafío de lograr una transición educación-trabajo más fluida para los jóvenes,

transición caracterizada por los conocidos problemas crónicos de inserción que derivan en largos y masivos períodos de cesantía juvenil. Algunas iniciativas en este sentido incluyen formalizar de mejor modo la relación educación secundaria-mercado laboral, por ejemplo, otorgando certificaciones de competencias reconocidas por los empleadores; introducir elementos de práctica laboral y emprendimiento en la enseñanza secundaria; y poner énfasis en la consejería para ayudar a los alumnos a conseguir su primer empleo, por ejemplo, asesorándolos con estrategias para enfrentar la búsqueda y las entrevistas de trabajo.

Para terminar, aunque ya fuera del sistema escolar formal, también se ha expandido el uso de programas de capacitación laboral post-secundarios para jóvenes con problemas de inserción en el mercado laboral, muchas veces combinados con subsidios a los empleadores y focalizados en jóvenes desertores de educación secundaria. La presencia y la relevancia de este tipo de programas, eso sí, son muy sensibles a las condiciones del empleo juvenil. Este asunto está muy vinculado al hecho de que, a pesar de los esfuerzos por universalizar la enseñanza secundaria, una fracción menor pero significativa y difícil de reducir de jóvenes no termina la educación formal (como se indicó, este fenómeno no es de causalidad simple, porque se mezclan en él factores de marginalidad social, dificultades personales académicas o psicosociales, dificultades económicas y familiares, con la persistencia de prácticas educacionales selectivas y excluyentes).

3. La educación secundaria en Chile: ¿de caso ejemplar a sistema en crisis?

Las políticas educacionales en enseñanza media no sólo enfrentan las complejidades técnicas del mejoramiento y la expansión educativas. Al situarse como selector para el acceso al mercado laboral o la educación superior, está mucho más cerca de la atención de importantes grupos de interés fuera del sistema escolar; y, al ser sus alumnos jóvenes con cada vez más autonomía, los mismos estudiantes se convierten en un actor relevante para las políticas. Así, los responsables de decisión juegan en un campo

potencialmente más conflictivo. Además, conforme la educación se masifica, los criterios para su evaluación por la sociedad se vuelven cada vez más exigentes y problemas como la segregación o la discriminación arbitraria salen de la oscuridad. Esta dimensión "política" de las políticas educativas es lo que permite recordar con más notoriedad la evolución del debate educacional en Chile en la última década.

La educación chilena en general –y la secundaria en particular– ha sido frecuentemente presentada y vista por muchos como un caso ejemplar dentro del contexto latinoamericano. Esta visión, que tiene ciertamente extensas raíces históricas, se ha apoyado en las últimas décadas en diferentes aspectos destacados especialmente por organismos internacionales y diseñadores de políticas. Así, Chile ha ocupado un lugar importante en los debates sobre política educacional y análisis comparados por cuanto inició en los años 80 reformas institucionales, como la descentralización administrativa, el financiamiento per cápita y el apoyo público a establecimientos privados, y luego desde los años 90 por la aplicación universal de test de logros de aprendizaje y sistemas de evaluación e incentivo monetario dirigidos a los docentes, que luego han formado parte del ideario reformista típicamente promovido por los sectores "modernizantes" en nuestra región. Chile también ha sido muy activo en implementar desde mediados de los años 90 políticas innovadoras de mejoramiento educacional a gran escala, incluyendo la introducción de la computación, el aumento del tiempo escolar, la reforma curricular y diversas formas de perfeccionamiento docente en servicio. Más aún, evaluada con la vara tradicional de la expansión de la cobertura, la educación secundaria chilena ya hacia fines de los años 80 pasaba el test de la masificación, y de acuerdo con la prueba PISA los estudiantes chilenos de 15 años mejoraron notablemente su desempeño en lectura entre 2000 y 2009.

Sin embargo, durante la última década y especialmente en los últimos cinco años, la sociedad chilena ha sido sacudida por un movimiento estudiantil agudamente crítico de su sistema educacional, movimiento en el que los estudiantes secundarios (al menos en su origen) han tenido el rol protagónico. Los reclamos estudiantiles han encontrado eco en la sociedad civil y el campo político, y

han puesto en cuestión elementos estructurantes del actual sistema educacional chileno. En una palabra: el caso modelo parece haber sido remecido en sus cimientos. ¿Cómo es posible interpretar esta aparente paradoja?

3.1. Contexto

Lo primero es situar el estado actual de la educación secundaria chilena en el contexto mayor de su "historia larga". Una vez alcanzada la independencia, Chile logró configurar desde mediados del siglo XIX un sistema educacional en forma, basado en un rol de regulación, financiamiento y provisión estatal, con participación y en algunos casos cooperación subordinada de la educación privada, especialmente ligada a la Iglesia Católica y a entidades sin fines de lucro (filantrópicas y de colonias extranjeras, principalmente). Sin embargo, a pesar de avances parciales en materia de expansión de la educación primaria y de una consolidación de instituciones estatales líderes de educación secundaria y superior (cuyo eje fueron el Instituto Nacional y la Universidad de Chile, respectivamente), lo cierto es que hacia inicios del siglo XX la educación chilena conservaba su carácter fuertemente excluyente. Más aún, el incipiente proceso de expansión experimentado se dio con un fuerte sello de segmentación social: la universidad y los liceos eran de la elite y las clases medias más ilustradas, y la escuela primaria de las clases populares no conducía sino al trabajo temprano. En efecto, ya a inicios del siglo XX el liceo chileno era considerado anacrónico por los reformistas, tanto educadores progresistas como intelectuales industrialistas, y recibió severas críticas por su carácter enciclopédico, su saber libresco y su desprecio por la educación relevante para el trabajo. En verdad, la educación "media" fue en Chile completamente funcional a la preparación para la Universidad: ésta era su marco de orientación curricular y cultural, y su referente institucional. En paralelo, diversas modalidades de enseñanza de oficios se desarrollaron en múltiples arreglos institucionales, pero éstas no tuvieron un reconocimiento formal igualitario con el liceo; eran más bien escuelas de capacitación de obreros calificados y artesanos.

Sólo desde los años 50 y especialmente en los años 60 se puede hablar en Chile de una expansión sostenida y relevante de la educación secundaria; pero incluso ésta se realizó con un patrón marcadamente clasista: el liceo tradicional preuniversitario de carácter científico-humanista se extendió hacia las clases medias urbanas; el liceo vocacional técnico-profesional de preparación para el trabajo fue la alternativa reforzada para los sectores obreros. Este arreglo socialmente segmentado basado en opciones curriculares de valor muy desigual, fue parcialmente enfrentado en la más grande reforma estructural de la educación secundaria chilena, ocurrida a fines de los años 60. En ella la educación secundaria se redujo de seis a cuatro años (con la correspondiente expansión de la primaria de seis a ocho), postergando así el momento crítico de diferenciación de los alumnos; se reformó su currículum y se igualó formalmente los certificados entregados por la educación secundaria vocacional con los del liceo tradicional, con lo cual se abrió (formalmente, hay que insistir) las puertas de la educación universitaria a los egresados de la educación técnico-profesional, típicamente provenientes de familias de menor nivel socioeconómico. Fue esta reforma la que sentó las bases para la expansión del liceo en Chile.

La demanda social por la educación secundaria ha sido sostenida desde entonces y se mantuvo como el impulsor de su expansión, a pesar de las definiciones explícitamente restrictivas del acceso a la educación media hechas por la dictadura a fines de la década de 1970. En efecto, el régimen militar dejó de promover la expansión de la educación secundaria y la definió como un nivel "de excepción", sólo para quienes tuvieran la capacidad académica y pudieran continuar luego estudios universitarios y estuviesen dispuestos a pagar un cierto arancel por ella; para el resto, se esperaba que siguieran el camino de la educación vocacional orientada al mundo del trabajo, para lo cual los establecimientos públicos que entregaban este tipo de formación fueron transferidos para ser administrados directamente por organizaciones empresariales. ¿Cómo pudo entonces expandirse el liceo en Chile durante los años 80 a pesar de las prioridades políticas en contrario? Es aquí donde entra en escena la reforma de mercado en la educación introducida simultáneamente por la dictadura. El motor para la expansión del sistema

educacional fue dejado a la dinámica de la oferta y la demanda: se puso mínimos requerimientos para crear establecimientos y recibir financiamiento público, se hizo competir por las preferencias de las familias a los establecimientos privados y públicos (cuya administración fue traspasada desde el Ministerio de Educación a las municipalidades), y se estableció un sistema único de financiamiento a la demanda tipo *voucher* (una subvención estatal pagada según la asistencia mensual de los alumnos). Sin necesidad de complicados procesos de "planificación educativa", el sistema se continuó expandiendo, aunque esta vez con un creciente sesgo hacia la oferta privada, que se acomodó mejor a las reglas del mercado escolar.

Con una cobertura alrededor del 75%, al retorno de la democracia en 1990 se estimó que la labor de expansión de la educación secundaria estaba hecha; el problema era la calidad. La "crisis de la enseñanza media", como se la definió, estaba basada precisamente en la asincronía entre su masificación y su orientación pre-universitaria dominante: el equipamiento, currículum, prácticas docentes y formas de organización y participación juvenil, se consideraron anacrónicos para un mundo y unos alumnos que habían cambiado. La reforma educacional iniciada a mediados de los años 90 atacó estos problemas mediante un ambicioso Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad educativas (MECE) que incluyó una reforma curricular, innovaciones pedagógicas y capacitación docente en servicio, inversiones en equipamiento y recursos de aprendizaje (bibliotecas, textos escolares, materiales didácticos), introducción de la informática educativa, talleres juveniles de actividades culturales, y luego la extensión de la jornada escolar. Más aún, a inicios de este siglo, ante la evidencia que mostraba una persistencia de la deserción escolar en los sectores más pobres, se creó el programa *Liceo Para Todos*, que incluyó becas de retención escolar y un trabajo pedagógico y psicosocial focalizado en los liceos que atendían a la población de menores recursos, y en 2003 se extendió la obligatoriedad escolar para incluir la enseñanza secundaria. En otras palabras, el Estado volvió a tomar un rol activo en proveer los recursos y generar las condiciones para un buen trabajo educativo, e incluso para expandir la educación en los enclaves más difíciles.

Sin embargo, durante todo este período post-dictadura los elementos estructurantes del sistema de mercado no fueron modificados, más bien se profundizaron. El *voucher* continuó siendo el mecanismo fundamental de financiamiento de los establecimientos, se aumentó sostenidamente su monto en general y luego (en 2008) focalizadamente en los alumnos del tercio más pobre, haciendo más atractivo para el sector privado un segmento de mercado en el que hasta entonces habían penetrado sólo de manera marginal. Se consolidó la regla de "igualdad de trato" del Estado con la educación pública y privada, de forma tal que los oferentes privados tuvieron acceso a los mismos recursos públicos, incluyendo las inversiones en equipamiento educacional e incluso importantes inversiones para expandir su infraestructura. Se perfeccionaron los mecanismos de cobro a las familias, creando el "financiamiento compartido", un sistema de copago que incentivaba a los dueños de los establecimientos (privados y públicos) a cobrar aranceles sin perder el derecho a recibir la subvención estatal (la educación secundaria chilena es obligatoria, pero no gratuita). También se introdujeron (desde mediados de los años 90) políticas de incentivos monetarios a los docentes, basadas en indicadores de desempeño escolar, principalmente los resultados de los test nacionales de aprendizaje. En este mismo sentido, se ha expandido e intensificado el uso de los test estandarizados como mecanismo de información a la demanda, de forma que desde 1998 en educación secundaria, el SIMCE (la prueba nacional de logro escolar, aplicada al menos en lenguaje y matemática) se toma a los alumnos de segundo medio (décimo grado), sus resultados se publican ampliamente en la prensa bajo la forma de *rankings* y se envían a las familias, promoviendo que los padres elijan los establecimientos con más altos puntajes y abandonen los de bajos promedios.[3] Es importante tomar en cuenta que la presencia de tests en la educación secundaria tiene en Chile una historia más larga: desde fines de los años 60 la admisión a las universidades se basa fundamentalmente en los resultados de

[3] El SIMCE se aplica en educación primaria (cuarto y octavo grado) desde fines de los años 80 y sus resultados por escuela se publican en la prensa desde mediados de 1990.

una prueba estandarizada que los alumnos rinden al finalizar sus estudios secundarios; la relevancia de esta prueba ha dado origen a un cada vez más importante mercado de servicios de preparación para este examen. Por último, en Chile son también masivas las prácticas de selección de estudiantes por parte de los establecimientos (especialmente los privados, aunque también los públicos de elite), las cuales se basan principalmente en pruebas de admisión, el rendimiento previo de los alumnos, su comportamiento y –en algunos casos– las características socioeconómicas y culturales de las familias (como su adscripción religiosa, además de su capacidad de pago); muchos de estos criterios se aplican también como mecanismos de selección a lo largo de la carrera escolar, de forma que los alumnos son expulsados de los establecimientos cuando, por ejemplo, no rinden sobre un mínimo establecido.

La dinámica de mercado ha dominado también la expansión de la educación post-secundaria en Chile desde 1980, pero sobre todo en la última década en donde ha ocurrido una verdadera explosión de la cobertura. Por una parte, las universidades "tradicionales" (es decir, pre-existentes a la reforma neoliberal de 1980) han debido operar cada vez más bajo una lógica de autofinanciamiento, incluyendo el cobro directo de crecientes aranceles a los alumnos; quienes provienen de familias que no pueden pagar, acceden a un sistema de créditos fuertemente subsidiados por el Estado. Por otra parte, el mayor crecimiento de la matrícula post-secundaria se ha dado por la creación y la expansión de nuevas instituciones privadas, que no participan del sistema de admisión público basado en antecedentes académicos, y que cobran la totalidad de los aranceles a las familias (aunque desde mediados de la década de los años 2000 existe un sistema de créditos con aval del Estado administrado por la banca privada para este sector). Este arreglo ha ido derivando hacia un mercado de educación superior enormemente diferenciado en cuanto al tipo de instituciones y segmentado tanto por precio como por calidad y composición social del alumnado.

3.2. Particularidades del movimiento estudiantil

Es contra el telón de fondo de este sistema educacional que debe ser observado el movimiento de estudiantes secundarios chilenos manifestado públicamente en 2001, 2006 y 2011. Éste ha tenido características particulares que lo distinguen de otros movimientos estudiantiles y probablemente lo ubicarán en un lugar especial dentro de la historia chilena de este período. A continuación se analizan algunas de sus características más salientes.

Una primera característica para destacar de este movimiento ha sido precisamente su persistencia, que ya acumula una década. En efecto, el primer episodio de protestas masivas tuvo lugar en 2001 y llegó a ser conocido como "el mochilazo". Articulado en torno a la demanda por mejorar las condiciones de precio del transporte público y dar al Estado un mayor rol en la administración de la tarifa estudiantil, el movimiento alcanzó un alto grado de apoyo entre los estudiantes de Santiago y logró que el gobierno accediera a sus demandas, luego de un complejo proceso de negociación. El mochilazo no sólo rompió el silencio público de los estudiantes en la post-dictadura, sino que mostró la emergencia de nuevas formas de organización estudiantil, que combinaban los tradicionales centros de alumnos (fortalecidos por las políticas de organización y participación estudiantil de mediados de los años 90), con asambleas estudiantiles menos estructuradas, pero con alta capacidad de coordinación y convocatoria. También quedó claro que la institucionalidad no sabía cómo procesar estas demandas y que la negociación política tradicional no era efectiva en este nuevo escenario.

Una segunda característica del movimiento estudiantil ha sido su capacidad para articular no sólo reivindicaciones de corto plazo (por ejemplo, transporte, calidad del equipamiento e infraestructura de los establecimientos), sino un conjunto de demandas que apuntan a modificar aspectos estructurales del modo de organización y funcionamiento del sistema educacional chileno, como la herencia regulatoria de la dictadura (expresada en la permanencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, dictada el último día del gobierno militar en 1990), la privatización, el cobro de aranceles y las prácticas de selección discriminatoria de

estudiantes, entre otras. La densificación del discurso de crítica y protesta (no sólo de reivindicación "corporativa") del movimiento estudiantil quedó clara en el año 2006 en lo que se denominó la "revolución de los pingüinos". En ese entonces, una vez que el movimiento había adquirido carácter nacional y había endurecido sus formas de protesta sumando el paro y la toma de establecimientos a la marcha callejera, la presidenta Bachelet conformó un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, con amplia representación de diversos sectores del país incluyendo a representantes estudiantiles secundarios y universitarios; luego de seis meses de debates a partir del reclamo estudiantil, este Consejo Asesor elaboró un informe que puede considerarse el más exhaustivo diagnóstico disponible de las limitaciones del sistema escolar chileno (no así a nivel post-secundario) y de las diferentes visiones que existen en la sociedad chilena acerca de ellas.

Una tercera característica ha sido la innovación en las formas de organización, manifestación y coordinación de los estudiantes; no es que la militancia política y las organizaciones estudiantiles tradicionales hayan desaparecido, pero han sido complementadas y en muchos casos superadas por nuevas formas de participación, representación y toma de decisiones entre los estudiantes. Así, a nivel de la organización, han emergido diversas asambleas y coordinadoras con metodologías más horizontales, menos intermediadas de deliberación y toma de decisiones, donde los líderes estudiantiles ejercen más como "voceros" de la asamblea, que como dirigentes representantes de una organización. Existe una generalizada desconfianza hacia las formas tradicionales de delegación y representación política, así como hacia las instituciones públicas y autoridades de gobierno. La coordinación también ha experimentado un cambio, principalmente por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de comunicación y mensajería instantánea, que permiten a los estudiantes convocatorias amplias, en poco tiempo, con mínimos recursos, y canales masivos de difusión de ideas y de los resultados de sus protestas. Ciertamente, estos medios no han reemplazado sino complementado la creación de multiplicidad de coordinadoras cara-a-cara que agrupan a representantes de base con criterio geográfico (por ejemplo, sectores del Gran Santiago) o institucional

(liceos técnico-profesionales). Finalmente, las formas de manifestación también han sido diversas, aspecto especialmente notable del movimiento estudiantil de 2011, en que los estudiantes ensayaron múltiples métodos de presión hacia las autoridades y de difusión de su mensaje hacia el público en general. Esto incluyó ciertamente las tradicionales concentraciones, marchas, paros y tomas de establecimientos, pero también otras manifestaciones como bailes masivos, carnavales, debates callejeros, videos y diferentes *performance* en espacios públicos, todo ello unido a un sofisticado manejo de los medios de comunicación masiva, liderados por dirigentes con gran poder de comunicación y sofisticada capacidad argumentativa, quienes han cautivado a la opinión pública.

3.3. La crítica estudiantil al sistema escolar chileno

El movimiento estudiantil no ha conseguido todas sus demandas, pero ha concitado un enorme apoyo de la opinión pública, de la mayor parte de los partidos políticos y líderes de opinión, y un reconocimiento de la justicia de sus reclamos por parte de las autoridades de los tres gobiernos que han enfrentado. ¿En qué consiste el núcleo de la crítica estudiantil al sistema educacional chileno? Ciertamente, se trata de un discurso que ha ido evolucionando en el tiempo y que se ha manifestado con énfasis muy variados, pero en cuyo interior es posible identificar algunos elementos claves.

En primer lugar, la demanda por la gratuidad de la educación, lo que supone un rechazo al sistema de co-pago a nivel escolar.[4] En efecto, la atribución que tienen las instituciones privadas y públicas chilenas para cobrar a las familias por acceder a la educación escolar obligatoria, aun recibiendo financiamiento estatal, es una rareza en la evidencia comparada, al punto que organismos internacionales como UNICEF y UNESCO han manifestado dudas sobre la coherencia de estas prácticas con los

[4] A nivel de la educación superior, la demanda estudiantil ha evolucionado desde la creación de un sistema de aranceles diferenciados según el nivel socioeconómico de los estudiantes (demanda histórica desde la creación del actual sistema en 1980), hasta la petición de gratuidad universal, que sólo emergió como dominante en el movimiento más reciente de 2011.

tratados internacionales sobre la materia. Más aún, a nivel de la educación superior, Chile es el país con el mayor gasto privado y los más altos aranceles en valores relativos entre todos los Estados miembros de la OCDE, de forma que son las familias chilenas y no el Estado, quienes han sostenido el esfuerzo financiero para la acelerada expansión de la educación post-secundaria de los últimos años.

En segundo lugar, la defensa de la educación pública, lo que supone que el Estado tenga un trato preferente con las instituciones de su propiedad y –en el caso de la educación escolar– terminar con la municipalización de la administración educacional. En realidad, desde la instauración del sistema de mercado a inicios de los años 80, la educación pública se ha ido reduciendo sistemáticamente, pasando en el caso de la educación secundaria de representar el 75% de la matrícula nacional en 1980 a ser en la actualidad menos del 40%. Proporcionalmente, la educación pública chilena retrocedió al lugar que tenía a inicios de la República a mediados del siglo XIX. Es importante señalar que esta disminución de la cobertura de la educación pública no se debe a que la educación privada subvencionada por el Estado ofrezca un servicio de mayor calidad, puesto que la evidencia demuestra que –a igualdad de condiciones– ambos tipos de educación son similares en cuanto a los logros obtenidos.

En tercer término, el rechazo al lucro por parte de los proveedores privados de educación, especialmente cuando éste se realiza con recursos públicos. En Chile, el sector de mayor crecimiento en la educación ha sido precisamente el de instituciones con fines de lucro, quienes reciben los subsidios estatales en igualdad de condiciones que las instituciones sin fines de lucro y las instituciones públicas. Incluso entre las universidades privadas que están formalmente obligadas a constituirse como instituciones sin fines de lucro, se ha identificado un conjunto de estrategias de negocios que burlan el espíritu de esa legislación. El afán de lucro en educación ha sido defendido por los sectores de orientación neoliberal como el motor que dinamiza el crecimiento y lidera la innovación en el campo educacional; los estudiantes en cambio lo ven como la génesis de muchas

prácticas indeseadas en educación, como la discriminación de estudiantes, la baja de la calidad del servicio educacional y el crecimiento inorgánico y descontrolado de carreras de bajo costo y sin mercado laboral.

Por último, la eliminación de las prácticas discriminatorias de selección de estudiantes por parte de los establecimientos educacionales y la disminución de la segregación social en la educación. Como se dijo, en Chile se aplican masivamente (en particular en los establecimientos privados, aun los financiados por el Estado) diversos mecanismos de selección de los estudiantes en los procesos de admisión y luego a lo largo de la carrera escolar, basados en su rendimiento pasado o en la predicción de su rendimiento futuro, su comportamiento, así como el nivel de ingresos y otras características de sus familias. Muchas de estas prácticas también han sido denunciadas como atentatorias al derecho a la educación de los estudiantes, pero la institucionalidad chilena ha privilegiado la libertad de emprendimiento de los proveedores de educación para fijarse sus propias reglas en estas materias, porque considera que la sola existencia de la educación pública es suficiente para garantizar el derecho a la educación (recuérdese que en Chile el Estado entrega a los establecimientos privados la misma subvención que a los públicos). Estas prácticas de selección, especialmente las que constituyen una discriminación por precio, han sido asociadas con los altísimos y crecientes niveles de segregación socioeconómica de la educación escolar chilena, que la sitúan como la educación más segregada de entre todos los países participantes en la prueba PISA.

Mirado en su conjunto, el ideario del movimiento estudiantil chileno representa un rechazo al imperio de la lógica de mercado en la educación. Ciertamente, los estudiantes no son los primeros ni están solos en realizar esta apreciación. Algunos analistas y actores del campo educacional chileno tempranamente denunciaron las reformas de mercado como inapropiadas para la educación, a lo que se han sumado académicos y organismos internacionales, e incluso agencias de cooperación típicamente asociados con posturas favorables a este tipo de reformas. Ha sido probablemente un caso único observar a dirigentes estudiantiles de izquierda citar en foros públicos los informes de la OCDE y el Banco Mundial para

respaldar sus tesis anti-mercado en educación. En verdad, más allá de la retórica "de izquierda" que pueda confundir a algunos, si se analiza en términos de política educacional comparada el discurso del movimiento estudiantil, habría que concluir que los estudiantes chilenos están demandando *grosso modo* un sistema educacional como el que construyeron los países capitalistas más avanzados, gratuito, basado en la provisión estatal y considerado como un derecho universal y un servicio público. La radicalidad que la demanda estudiantil chilena pueda mostrar se explica –a mi juicio– más por la radicalidad del contexto en que les ha tocado desenvolverse: en términos de análisis educacional comparado, no existe otro país con un sistema educacional donde la lógica de mercado tenga mayor preponderancia que en Chile.

Ahora bien, es importante notar que, observado en su evolución de largo plazo, varios de los rasgos que caracterizan la educación chilena actual no fueron creados por el sistema de mercado, sino que le antecedían. En Chile, la demanda social por educación ha sido históricamente muy alta y ella está en la base de la alta dinámica de expansión educativa e incluso de la disposición de las familias a pagar por ella. Asimismo, la segregación social y la segmentación de la oferta educativa según clases sociales, e incluso las prácticas de agrupamiento de alumnos según rendimiento en la educación secundaria, han acompañado históricamente a la educación chilena. Por último, la presencia de la educación privada siempre ha sido significativa en Chile. Lo que el sistema de mercado ha hecho, sin embargo, es exacerbar estos rasgos, canalizando la demanda social al modo en que el mercado distribuye sus servicios: según el poder de compra de los usuarios.

El compromiso democrático –al menos desde inicios del siglo XX– había sido que la educación en general y el rol del Estado en particular eran precisamente contrarrestar la tendencia a la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales, económicas y culturales. Lo que la reforma neoliberal de 1980 en Chile hizo fue terminar con ese compromiso; los gobiernos democráticos desde 1990 en adelante intentaron reponerlo, pero sin alterar la dinámica de mercado sino más bien complementándola con intervenciones estatales. Se trató de guiar el

mercado hacia la consecución de bienes públicos y corregir sus "fallas" con políticas compensatorias. Lo que la evidencia disponible parece indicar y el movimiento estudiantil denunciar, es que el Estado ha sido sobrepasado por el mercado y a menos que exista un cambio significativo de las reglas del juego en la educación chilena, esta tendencia no se revertirá.

Referencias bibliográficas

Acosta, Felicitas (2011), *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Álvarez, Benjamín, John Gillies y Mónica Bradsher (2003), *Beyond Basic Education: Secondary Education in the Developing World*, Academy for Educational Development, World Bank Institute.

Andraca, Ana M. de (coord.) (2007), *Políticas educativas para la niñez trabajadora. Hacia la erradicación del trabajo infantil en Centroamérica y República Dominicana*, PREAL.

— (2006), *Programas de becas estudiantiles: experiencias latinoamericanas*, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Banco Mundial (2007), *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*, Banco Mundial y Mayol Ediciones.

Bellei, Cristián y Víctor Pérez (2010), "Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario", en R. Lagos Escobar (ed.), *Cien años de luces y sombras,* Editorial Taurus.

Bellei, Cristián, A. Osses y J. P. Valenzuela (2010), *Asistencia técnica educativa: De la intuición a la evidencia,* Santiago, Editorial Ocholibros.

Bellei, Cristián (2009), "The Private-Public School Controversy: The Case of Chile", en Paul Peterson y Rajashri Chakrabarti (eds.), *School Choice International*, MIT Press.

Bellei, Cristián y F. Fiabane (eds.) (2003), *12 Años de educación obligatoria*, LOM, PIIE, UNICEF.

Borman, G., Gina Hewes, Laura Overman y Shelly Brown (2003), "Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis", en *Review of Educational Research*, vol. 73, n° 2, págs. 125-230.

Braslavsky, Cecilia. (ed.) (2001), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana.

Briseid, Ole y Francoise Caillods (2004), *Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries?,* UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Cariola, Leonor, C. Bellei e I. Núñez (2003), *Veinte años de políticas de educación media en Chile,* UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Castro, Claudio de Moura, Martin Carnoy y Lawrence Wolff (2000), *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*, BID.

Cox, Cristián (2006), *Policy Formation and implementation in secondary education reform: the case of Chile at the turn of the century*, The World Bank.

Cox, Cristián, Rosario Jaramillo y Fernando Reimers (2005), *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*, BID.

Cueto, Santiago (ed.) (2009), *Reformas pendientes en la educación secundaria*, PREAL.

Dussel, Inés (2009), "Desafíos para la universalización de la enseñanza secundaria. Aportes para la definición de políticas educativas", en *Repensando la educación secundaria: sugerencias para estimular el diálogo*, OEA y Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral.

Hamilton, Laura S., Brian M. Stecher, y Kun Yuan (2008), *Standards-Based Reform in the United States: History, Research, and Future Directions*, RAND Corporation.

Holsinger, Donald y Richard Cowell (2000), *Positioning secondary school education in developing countries*, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Jacinto, Claudia (2010), "Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general", en *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Jacinto, Claudia (ed.) (2010), *Recent trends in technical education in Latin America*, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Jacinto, Claudia y Flavia Terigi (2007), *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, IIPE-UNESCO / Editorial Santillana.

Jallade, Jean-Pierre (2000), *La enseñanza secundaria en Europa: tendencias principales*, *Diálogo sobre políticas regionales,* BID.

Kerckhoff, Alan (2000), "Transition fro school to work in comparative perspective", en *Handbook of the Sociology of Education*, M. T. Halliman (ed.), Springer.

Levy, F. y R. Murnane (2004), *The new division of labor: how computers are creating the next job market*, New Jersey, Princeton University Press.

Lewin, Keith y Francoise Caillods (2011), *Financing secondary education in developing countries: strategies for sustainable growth,* UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Macedo, Beatriz y Raquel Katzkowicz (2002), "Educación secundaria: balance y prospectiva", en *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?,* UNESCO/OREALC.

McMeekin, R.W. (2006), "Hacia una comprensión de la *accountability* educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina", en *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, J. Corvalán y R.W. McMeekin (ed.), PREAL.

Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay (2011), *Construyendo juntos la Nueva Escuela Pública Paraguaya. Lineamientos*

políticos para la Educación Media en Paraguay 2011-2024, Ministerio de Educación y Cultura.

OCDE (2010), *PISA 2009 Results* (cinco volúmenes).

— (2009), *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*.

Pozo, Juan Ignacio, Elena Martín y M. Puy Pérez (2002), "La educación secundaria para todos: una nueva frontera educativa", en *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?,* UNESCO/ OREALC.

Rosati, Furio C., Marco Manacorda, Irina Kovrova, Nihan Koseleci y Scott Lyon (2011), *Understanding the Brazilian success in reducing child labour: empirical evidence and policy lessons*, ILO, UNICEF y The World Bank.

Shavit, Yossi y Walter Müller (2000), "Vocational secondary education, tracking and social stratification", en *Handbook of the Sociology of Education*, M. T. Halliman (ed.), Springer.

SITEAL (2008), *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*, *La escuela y los adolescentes,* IIPE-UNESCO y OEI.

Tenti, Emilio (coord.) (2009), *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria.* IIPE-UNESCO y PNUD.

UNESCO (2011), *Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Enfoque en la educación secundaria*, UNESCO-UIS.

— (2011), *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2011*.

— (2005), *Secondary education reform: towards a convergence of knowledge acquisition and skills development*.

UNESCO OREALC (2005), *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y El Caribe hacia un estado del arte*, Instituto de Educación UNESCO.

Valenzuela, Juan P., C. Bellei y D. De los Ríos (2010), "Segregación escolar en Chile", en S. Martinic & G. Elacqua (eds.), *Fin de ciclo: cambios en la gobernanza del sistema educativo*, Santiago, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.

Wolf, Laurence y Claudio de Moura Castro (2000), *Educación secundaria en América Latina y el Caribe. Los retos del crecimiento y la reforma,* BID.

Muchos de los desajustes entre expectativas y experiencias, conflictos y "sinsentidos", de los actores escolares tienen su origen en la distancia cultural entre jóvenes y adultos, entre la sociedad del pasado y la sociedad del presente y del futuro. ¿Cómo los dispositivos, los sistemas normativos, los recursos materiales de la escuela, el uso del tiempo y el espacio, se corresponden con estas nuevas realidades sociales y culturales?

Esta publicación intenta una adecuada comprensión de las formas de ser adolescente y joven hoy, y profundiza, entre otros aspectos, sobre la necesaria y mejor comunicación entre las generaciones, condición indispensable para el éxito de la intervención pedagógica y de la política educativa en general.